

国 語 科

はじめに 国語科の授業において思考力をどのように育成するか・・・p. 9

事例 1 『山月記』『高瀬舟』を教材としたアクティブ・ラーニング型の授業例
 ～ 思考ツールを用いた授業展開 ～
 p. 12

事例 2 『源氏物語』を教材としたアクティブ・ラーニング型の授業例
 ～ ジグソー学習の手法を取り入れた授業展開 ～
 p. 23

事例 3 『食と想像力』『思い込みの危険性』の発展学習における、アクティブ・ラーニング型の授業例
 ～ 「思考のすべ」を用いた話合いの学習 ～
 p. 33

研究協力委員

栃木県立日光明峰高等学校	教諭	桐 村 健
栃木県立栃木工業高等学校	教諭	荒 居 勝 弘
栃木県立足利高等学校	教諭	飯 村 裕 樹

研究委員

栃木県総合教育センター研修部	指導主事	古 口 のり子
----------------	------	---------

はじめに 国語科の授業において思考力をどのように育成するか

高等学校における国語科の目標は以下である。

国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。

高等学校学習指導要領解説国語編によると、国語科における「思考力」とは、「言語を手掛かりとしながら物事を筋道立てて考える能力」であり、「思考力を伸ばす」とは、「物事の筋道が分かるという段階から更に進んで、問題を解決しようとする創造的かつ論理的な思考力を身に付けること」とされている。

国語科の各科目において、「話す・聞く能力」「書く能力」「読む能力」を育成する指導事項は、いずれも思考力の育成に関わる。この中で、複数の科目に通底し、思考力の育成に特に関係の深い指導事項として、以下のものがある。（下線は稿者が付した。）

- ・ 話したり聞いたり話し合ったりしたことの内容や表現の仕方について自己評価や相互評価を行い、自分の話し方や言葉遣いに役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。（「国語総合」Aエ）
- ・ 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。（「国語総合」Bエ）
- ・ 幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりすること。（「国語総合」Cオ）
- ・ 様々な表現についてその効果を吟味したり、書いた文章を互いに読み合って批評したりして、自分の表現や推敲に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。（「国語表現」オ）
- ・ 文章に表れたものの見方、感じ方、考え方を読み取り、人間、社会、自然などについて考察すること。（「現代文A」ア）
- ・ 文章を読んで批評することを通して、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること。（「現代文B」ウ）
- ・ 古典などに表れた思想や感情を読み取り、人間、社会、自然などについて考察すること。（「古典A」ア）
- ・ 古典を読んで、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確にとらえ、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。（「古典B」ウ）

着目すべきは、思考力の育成（実線）が、話す・聞く・読む・書くといった言語活動（破線）と組み合わせられている点である。このことから、国語科の授業において思考力を育成していくには、「生徒個人にひたすら内省させて生徒の思考を深めさせる」のではなく、「言語活動を通して他者（作者も含める）と交流する中で生徒の思考を広げたり深めたりしていく」という方向に拠るべきことが分かる。したがって、国語科の授業において思考力を育成していくためには、「自己と他者の視点を交える言語活動を通してものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりしていき、それを踏まえて、自分の考えを形成する」という学習場面を設けることが不可欠であると言える。

思考力を育成するという点において、授業での言語活動を充実させていくことの意味は重い。言語活動を通じた指導をより効果的なものとしていくために、次の四点については今後特に留意していくことが必要と考える。

第一は、「活動あって学びなし」の状態に陥らないためにも、「適切な」言語活動を選択することである。この「適切な」とは、授業のねらい、生徒の実態、教材の特質、3年間を見通した国語科の年間指導計画、他教科で取り入れている言語活動の状況等から見て「適切な」ということである。

第二は、「言語活動を取り入れた指導が行えればそれでよし」とするのではなく、言語活動を取り入れて行う学習の「質」にも留意することである。言語活動を通して質のよい学びを実現させるには、言語活動を充実させるのに必要な知識をもたせた上で、生徒を活動に臨ませることが必要である。基礎的・基本的な知識及び技能を習得する学習活動と、それらの活用を図る学習活動とのバ

ランスを図ることが一層求められる。

第三は、言語活動を通じた評価を適切に行うことである。評価はあくまでも、「学習のねらいの実現状況を言語活動を通して評価する」のであり、言語活動自体を評価するのではないことを再確認したい。

第四は、言語活動を行う場面においては、生徒の実態に応じた、かつ、生徒が学び甲斐を感じるような「魅力ある学習課題」を設定することである。

昨今、「アクティブ・ラーニング」の研究や実践が盛んになっている。『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）』（平成24年8月28日）の用語集では、「アクティブ・ラーニング」について以下のように定義と説明がなされている。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

また、京都大学高等教育研究開発推進センター教授の溝上慎一氏は、「アクティブ・ラーニング」を以下のように定義している。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う。
（溝上慎一『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（平成26年）東信堂）

これらの定義から、「アクティブ・ラーニング」は全くの新しい概念ではないことが分かる。初等、中等教育における従来の用語で換言すれば、言語活動を充実させた授業を展開していくことが「アクティブ・ラーニング」の実現につながると言える。そのためにも、言語活動イコール表現活動と短絡するのではなく、「思考・判断したことを表現する一連の学習活動」が言語活動であることを再確認したい。そして、たとえば、生徒の思考をサポートするための思考ツール、生徒に具体的な思考を促すための教師の働きかけ（「思考のすべ」）、ジグソー学習などの協同学習の手法を取り入れ、生徒同士が言語活動を通して行う交流を充実させていくことで、生徒の思考力の育成を目指したい。

本研究では、研究協力委員が勤務校で担当する各科目において、生徒の思考力の育成を目指し、授業の工夫と改善を行った。以下は各事例の概要をまとめたものである。

事例1 『山月記』『高瀬舟』を教材としたアクティブ・ラーニング型の授業例 ～ 思考ツールを用いた授業展開 ～

3年生を対象にして、現代文Aで行った実践。

「自身の意見や読みを交流することを通して、自身の考えを形成し、表現する」という言語活動を通して思考力の育成を目指した。生徒のものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするために、自身の意見や読みを記した付箋をグループの中で出し合い、それらを思考ツール（KJ法（注1）やフィッシュボーン法（注2））を用いて整理する学習を取り入れた。

事例2 『源氏物語』を教材としたアクティブ・ラーニング型の授業例

～ ジグソー学習の手法を取り入れた授業展開 ～

2年生を対象にして、古典Bで行った実践。

生徒は今回、『源氏物語』を初めて学習する。『源氏物語』冒頭の「光源氏誕生」を教材として、「資料から読み取ったことや資料について調べたことを伝え合い、課題について考察する」という言語活動を通して思考力の育成を目指した。

生徒のものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするために、ジグソー学習（注3）の手法を取り入れ、課題に対するクロストークを基に思考を深めていく学習を行った。

事例3 『食と想像力』『思い込みの危険性』の発展学習における、アクティブ・ラーニング型の授業例

～ 「思考のすべ」を用いた話合いの学習 ～

3年生を対象にして、現代文Bで行った実践。

現代文Bの授業において、高等学校における3年間の国語の集大成として、総合的な言語能力の育成を目指した大単元を実施した。具体的には、二つの教材（随想『食と想像力』、評論『思い込みの危険性』）で学んだ後に、その発展学習として、それらの文章で示された「想像力の欠如」「思い込みの強さ」という視点を基に、現代社会で生じている問題とその解決策について生徒に考察させる話合いの学習を行った。

この大単元の中の発展学習として行った部分を、事例3として取り上げる。「世の中の問題について話し合うことを通して、問題の解決策を考える」という言語活動を通して思考力の育成を目指した。

生徒のものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするために、生徒に思考させる場面では、「比較」「分類」「理由付け」といった「思考のすべ」（注4）を発問に取り入れた。

注1 KJ法…事象を分類・分析する手法。問題を見つけ出すときや、問題解決ステップで出された解決策の因果関係を理解し合うのに有効。

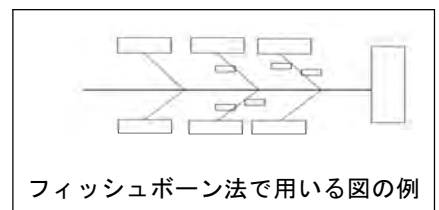
【KJ法の実施例】

- ①アイデアを付箋等に記入する。
- ②付箋等を見て、共通するものをまとめ、簡潔な文言でタイトルをつける。
- ③小グループを大グループにまとめたり、グループごとの関連を矢印で結んだりして構造化する。

注2 フィッシュボーン法…事象を分類・分析する手法。問題の要因を探るのに有効。

【フィッシュボーン法の実施例】

- ①大骨の部分が書かれた模造紙を用意する。
- ②問題を分かりやすい文章で表現し、大骨の先を書く。
- ③ブレインストーミング等で問題の要因を挙げていき、それを
中骨、小骨のどこに位置付けるかを検討する。
- ④似た内容をまとめ、簡潔に言い表したタイトルを中骨の先に記入する。
- ⑤不要なものは捨てたり、足りないものを足したりしながら図を完成していく。



フィッシュボーン法で用いる図の例

注3 ジグソー学習…ある話題について知識を学び、他者にその知識を教えるという流れで行う協同学習。

【ジグソー学習の実施例（知識構成型ジグソー法）】

- ①ある課題について個人で考える。
- ②その課題を考えるための知識を分担して学ぶ（「エキスパート学習」）。
- ③「エキスパート学習」で学んだ知識を互いに教え合い、それらを統合して、課題に対する理解を構築したり（「ジグソー学習」）、課題に対する理解を公表し合って検討し、自身の理解を再構築したりする（クロストーク）。

注4 思考のすべ…生徒の思考を促す教師の働きかけ。詳細は『思考力・判断力・表現力を育む授業づくり【理論編】—「思考のすべ」と発問の工夫—』（栃木県総合教育センター 平成27年3月）参照

【参考文献】独立行政法人教員研修センター『教員研修の手引き —効果的な運営のための知識・技術—』（平成24年3月）

事例 1 『山月記』『高瀬舟』を教材としたアクティブ・ラーニング型の授業例 ～ 思考ツールを用いた授業展開 ～

1 学習活動の概要（『山月記』）

(1) 教材 小説『山月記』（現代文A）

(2) 単元の目標

- ・文章に表れたものの見方、感じ方、考え方を読み取り、人間、社会、自然などについて考察しようとする。（関心・意欲・態度）
- ・文章に表れたものの見方、感じ方、考え方を読み取り、人間、社会、自然などについて考察する。（読む能力）
- ・文章特有の表現を味わったり、語句の用いられ方について理解を深めたりする。（知識・理解）

(3) 取り入れる言語活動

登場人物の生き方や考え方についての意見の交流を行うことを通して、自身の考えを形成し、表現する。

(4) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解
①表現上の特色や話のおおまかな内容をつかもうとしている。 ②文章中の人物を通して表現されているものの見方、感じ方、考え方を読み取り、共感したり、反発したりすることで視野を広げようとしている。	文章中の人物を通して表現されているものの見方、感じ方、考え方を読み取っている。	表現上の特色をつかみ、文章や語彙についての理解を深めている。

(5) 指導と評価の計画（全10時）

次	学習活動	指導上の留意点	単元の評価規準と評価方法
1 【 1 時 間 】	●話の大まかな内容をつかむ。 (1)全文朗読を聞く。 (2)表現上の特色や話の大まかな内容について把握する。	○漢文訓読体を取り込んだ文章の力強さを感じさせる。 ○読解を助けるための補助プリントを使用する。	関心・意欲・態度① （漢文訓読体を取り込んだ文章の特徴に気付いたり、虎となった李徴が語る内容を大まかにつかもうとしたりしている。） 行動の観察
2 【 7 時 間 】	●本文の内容及び語句の意味を確認する。 (1)李徴の人物像を把握する。 (2)虎として生きる李徴の苦悩をまとめる。	○読解を助けるためのワークシートを使用する。 ○意味を確認する語句は精選する。また、それらの語句の説明はできるだけ簡潔にする。	読む能力 （文中の叙述を基にして、李徴が陥った運命とその苦悩を読み取っている。） ワークシートの記述の確認 知識・理解

	(3) 李徴の詩に対する執着心をつかむ。 (4) 「性情」を猛獣と捉える人間観をまとめる。 (5) 李徴の「悔い」について考える。 (6) 末尾の描写を味わい、その効果を考える。		(読解に関わる語句の意味を理解している。 行動の観察)
3 【 2 時 間 】	●李徴の生き方について考える。 (1) 李徴の生き方や考え方を確認する。 (2) 李徴の生き方や考え方について「共感できる点」「できない点」をそれぞれ付箋に書き出す。 (3) グループに分かれ、自分が書いた付箋の内容を発表する。 (4) 付箋を内容ごとに分類する。 (5) 李徴の生き方について自分が考えたことを文章にまとめる。	○話の内容を整理するためのワークシートを使い、簡潔に行う。 ○付箋はピンクと青の2色を使用する。 ○発表が終わる度に、聞き手から質問させる。 ○付箋はKJ法で整理させる。	関心・意欲・態度② (李徴の生き方について自分なりの見方を形成しようとしている。 生徒による記述の確認)

2 授業の様子（『山月記』）※紙幅の都合上、補助プリント、ワークシートは掲載していない。

【第1次】 話の大まかな内容をつかむ。

ここは1時間をかけて展開した。

全文を朗読したCDを聞いた後、表現上の特色や話の大まかな内容についての確認を行った。読解を助けるための補助プリントも使用した。また、作者についても簡単に説明した。

生徒は、作品の冒頭に頻出する見慣れない語句や、聞き慣れない漢文訓読体を取り込んだ本文にかなり驚いていたようであった。また、人間が虎へと変わるという展開に興味を引かれたようだった。

【第2次】 本文の内容及び語句の意味を確認する。

ここは7時間をかけて展開した。

読解を助けるためのワークシートを使用しながら、講義形式で展開した。詳細な読解になりすぎることを防ぐため、読解のポイントは「1 (5) 指導と評価の計画」の第2次に示した6点に絞った。

李徴の「悔い」について読解した場面では、一部の生徒から「分かる」「身につまされる」等の声が聞かれた。

【第3次】 李徴の生き方について考える。

ここは2時間をかけて展開した。

〔第1時〕

まず、話の内容を整理するためのワークシートを使用し、李徴の生き方や考え方について確認した。

次に、李徴の生き方や考え方について、「共感できる点」はピンクの付箋に、「共感できない点」は青の付箋にそれぞれ書き出させた。この活動は、第3次の最後に予定している「李徴の生き方に

ついて自分が考えたことを文章にまとめる」という学習を見据えて取り入れた。「李徴の生き方について自分が考えたことを文章にまとめなさい」と漠然と指示しても自分の考えを形成できない生徒がいることが予測されたため、李徴の生き方や考え方について、まずは読者である自分が共感できた点はどこか、共感できなかった点はどこかを明確にすることで、李徴の生き方について考える際の材料となるように意図した。

自分が付箋に書いたことが「正解」かどうかで不安になったり、友人と違う意見を出さなければいけないと勝手に思い込んだりした生徒が複数いたこともあり、活動を開始してからしばらくの間は全体的に生徒の動きが鈍かった。そのため、机間指導をしながら、戸惑っている生徒に個別に指導した。

生徒が付箋に記載した内容は、主に以下のようであった。

共感できる点

- ・家族を放っておいても自分の夢を追いかけたところ
- ・官職を退いてまで詩人になろうとしたところ
- ・人との交わりを避けていたところ
- ・自分に自信がもちきれないところ
- ・才能の不足がばれないように、あえて努力をしなかったところ
- ・最後には自分の生き方を悔いたところ

共感できない点

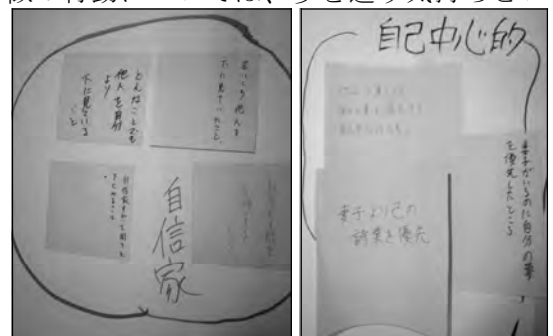
- ・妻子のことよりも自分の名を残すことばかりを考え、それを優先したところ
- ・詩人になるという自分の夢にとらわれすぎているところ
- ・名を成そうと思いながらも師に就かず、友人と切磋琢磨をしなかったところ
- ・夢を実現するための努力をしなかったところ
- ・自分の才能にうぬぼれ、他人を下に見ていたところ

その後、グループに分かれ、自分が書いた付箋の内容を発表させた。その際、付箋の内容は必ず声に出して説明してから模造紙に貼り付ける（上段が「共感できる点」、下段が「共感できない点」）ように指示した。また、聞き手には付箋の内容について発表者に質問するように指示した。これは、発表者の考えをさらに聞き出すことで、発表者の考えを、発表者自身と聞き手が共に整理していくことを意図している。

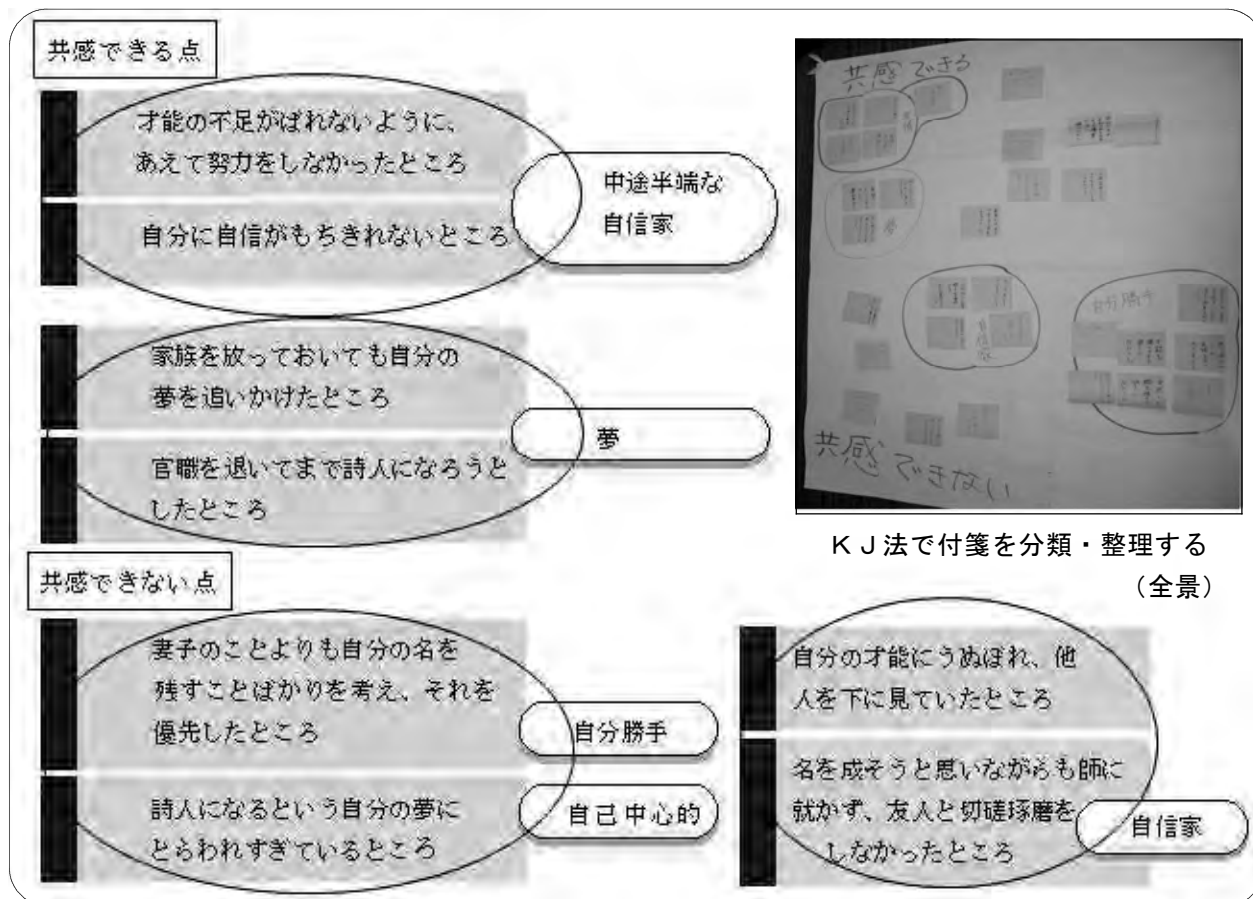
付箋を黙って貼り付けていく生徒ばかりで、活動があっさり終わってしまうのではないかと危惧していたが、書いてあることを読み上げ、書いた内容について一生懸命説明しようとする生徒が多く見受けられたのは良かった。模造紙を壁に貼り付け、立ち上がって説明する等、発表の方法を工夫するグループもあった。

最後に、付箋をKJ法で分類・整理させた。具体的には、「共感できる点」「共感できない点」として貼り付けた付箋をその内容ごとに分類させるとともに、どのような内容や観点で分類したのかが分かるよう、付箋の集まりごとにタイトルを付けさせた。すると、たとえば、「詩人になるという自分の夢を追うことを何よりも優先した」という李徴の行動については、夢を追う気持ちという側面に着目した場合には「共感できる」としてピンクの付箋に書かれて「夢」などとタイトルが付けられているのに対し、振る舞いの身勝手さという側面に着目した場合には「共感できない」として青の付箋に書かれて「自己中心的」などとタイトルが付けられていることから、同じ行動であっても、着目する側面によっては捉え方が全く異なることに生徒は気付いていた。

次頁に挙げるのは、生徒がKJ法を用いて付箋を分類・整理した例である。



KJ法で付箋を分類・整理する（部分）



〔第2時〕

前時での学習を踏まえ、李徴の生き方について自分が考えたことを文章にまとめさせた。

以下に挙げるのは、生徒が書いた文章の例である。生徒は、李徴の生き方や考え方に対して、角度を変えて見れば別の捉え方ができることを踏まえた上で（波線）、李徴の生き方について自分の考えを表現している（実線）ことが分かる。

- ・ 李徴は上級官吏の試験に若くして合格。それなのに、その道を捨てて自分の夢を追いかけた。家族にしてみれば、自分たちの生活より夢を追う夫は許せないと思う。しかし、李徴は詩人として成功することが何よりも大切だった。李徴にとっては、詩というものが、それほどまでに大きな存在だったのだと思う。
- ・ 李徴は自分で自分を天才だと思い、他の人を自分より下だと思っていた。はじめは自分のことばかりで、家族は後回しにしてしまう性格だった。そして、詩人になりたいと思っていながら、そのための努力をしなかった。嫌なやつだと思うが、よく考えれば、そういう弱さや傲慢な部分は誰もがもっている。李徴は弱い人間だったのだと思う。自分の心に負け猛獣を野放しにした結果、それが虎という形で自分に返ってきてしまったのだと思った。

3 評価の例（『山月記』）

読む能力の評価は主に第2次で行った。「文中の叙述を基にして、李徴が陥った運命とその苦悩を読み取っている」ことを評価規準として、授業時に使用したワークシートに生徒が書いた記述を確認することで評価した。

知識・理解の評価も主に第2次で行った。「読解に関わる語句の意味を理解している」ことを評価規準として、生徒の発言や学習の様子を観察することで評価した。

関心・意欲・態度の評価は主に第1次と第3次で行った。第1次においては、「漢文訓読体を取

り込んだ文章の特徴に気付いたり、虎となった李徴が語る内容を大まかにつかもうとしたりしている」ことを評価規準として、朗読CDを聞いている生徒の様子や、朗読CDを聞き終わった後での生徒の発言を観察することで評価した。第3次での関心・意欲・態度の評価は、この単元における関心・意欲・態度の主とする評価として行った。「李徴の生き方について自分なりの見方を形成しようとしている」ことを評価規準として、生徒が書いた文章の記述を確認することで評価した。P15に挙げた第3次2時での生徒の記述例のように、角度を変えて見れば別の捉え方ができることを踏まえた上で、李徴の生き方について自分の考えを表現している生徒を、「おおむね満足できる」状況（B）と判断した。しかし、実際には、自分の考えを形成する前提となる「文章の読み取り」において誤読をしている生徒が散見された。そのような生徒は「努力を要する」状況（C）と判断し、文章の前後のつながりや用いられている語句の意味を説明しながら、個別に指導した。

4 学習活動の概要（『高瀬舟』）

(1) 教材 小説『高瀬舟』（現代文A）

(2) 単元の目標

- ・文章に表れたものの見方、感じ方、考え方を読み取り、人間、社会、自然などについて考察しようとする。（関心・意欲・態度）
- ・文章に表れたものの見方、感じ方、考え方を読み取り、人間、社会、自然などについて考察する。（読む能力）

(3) 取り入れる言語活動

読みの交流を行うことを通して、自身の考えを形成し、表現する。

(4) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力
文章中の人物を通して表現されているものの見方、感じ方、考え方を読み取り、共感したり、反発したりすることで視野を広げようとしている。	文章中の人物を通して表現されているものの見方、感じ方、考え方を読み取り、共感したり、反発したりすることで視野を広げている。

(5) 指導と評価の計画（全6時）

次	学習活動	指導上の留意点	単元の評価規準と評価方法
1 【1時間】	●話の大まかな内容をつかむ。 (1) 全文朗読を聞く。 (2) 話の大まかな内容を把握する。		
2 【3時間】	●本文の内容及び語句の意味を確認する。 (1) 護送される喜助の様子を把握する。 (2) 喜助の話を聞いた庄兵衛の心の動きをまとめる。		

	(3) 喜助が弟を殺した理由を把握する。	○『山月記』の第3次と同様にグループ学習にする。自分の考えを付箋に書き出させた後、グループで付箋をK J法で整理させる。	読む能力 文中の叙述を基にして、喜助が弟を殺した理由を読み取っている。 付箋・模造紙への記述の確認
3 【 2 時 間 】	●喜助が遠島に送られることについて考える。 (1) 弟を殺したにもかかわらず、喜助が晴れやかな顔をしていられる理由を付箋に書き出す。 (2) グループに分かれ、自分が書いた付箋の内容を発表する。 (3) 付箋を内容ごとに分類する。 (4) 「喜助が遠島に送られること」と「島へ送られる喜助の気持ち」について、自分の考えを文章にまとめる。	○発表が終わる度に、聞き手から質問させる。 ○付箋はフィッシュボーン法で整理させる。	読む能力 文中の叙述を基にして、喜助が晴れやかな顔をしていられる理由を読み取っている。 付箋・模造紙への記述の確認 関心・意欲・態度 「喜助が遠島に送られること」と「島へ送られる喜助の気持ち」について、自分の考えを文章にまとめようとしている。 生徒による記述の確認

5 授業の様子（『高瀬舟』）

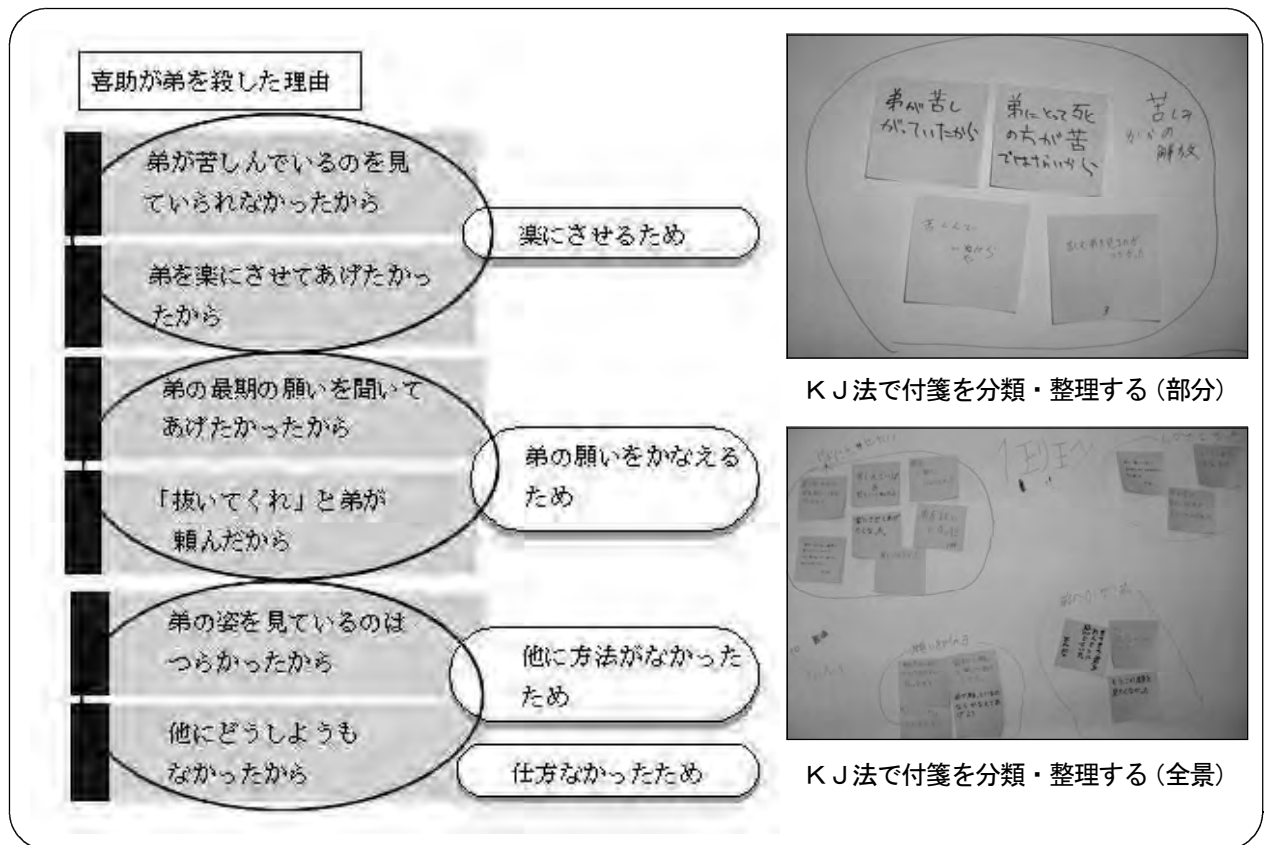
【第1次】 話の大まかな内容をつかむ。

ここは1時間をかけて展開した。教師が全文を朗読し、話の大まかな内容を確認させた。

【第2次】 本文の内容及び語句の意味を確認する。

ここは3時間をかけて展開した。読解のポイントは「4 (5) 指導と評価の計画」の第2次に示した3点に絞った。喜助が弟を殺した理由を把握する学習場面では、『山月記』の第3次と同様に、(1) 喜助が弟を殺した理由を付箋に書き出させる、(2) グループになり、自分が付箋に書いた内容をグループの仲間に説明する、(3) それぞれが書いた付箋の内容について互いに質問し合う、(4) 各自から出された付箋をK J法で分類・整理する、という手順で学習を進めた。付箋を用いた学習が『山月記』に続いて二度目ということもあるせいか、付箋を書く活動も付箋を内容ごとに分類してタイトルをつける活動も、スムーズに進んだ。

次頁に挙げるのは、喜助が弟を殺した理由について、生徒がK J法を用いて付箋を分類・整理した例である。



【第3次】 喜助が遠島に送られることについて考える。

ここは2時間をかけて展開した。

〔第1時〕

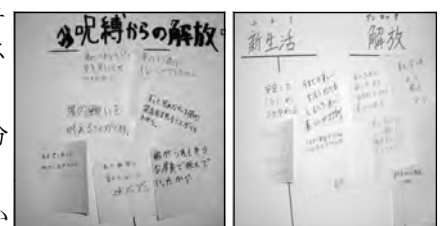
「弟を殺したにもかかわらず喜助がなぜ晴れやかな顔をしていられるのか」という問いに対し、自分の考えを付箋に書かせた。グループになって互いが書いた付箋を発表し合い、それらを整理していく学習場面では、生徒が付箋を使う学習に慣れてきたこともあり、今回は付箋をフィッシュボーン法で分類・整理させた。「付箋は『中骨』のそばに貼る」「二番手以降の発表者は、分類を意識して、同じ『中骨』に貼るか別の『中骨』に貼るかを考えて発表する」「タイトルは『中骨』の端の部分に書く」という点に留意させた。各自が書いた付箋は『高瀬舟』の第2次と同様に、書いたことを説明し、互いに質問し合った上で、模造紙のフィッシュボーンの適切な位置に貼るように指示した。活動は非常にスムーズに進んだ。

最後に、自分たちのグループで出てきた付箋の内容と、それを分類したタイトルについて、グループごとに発表させた。

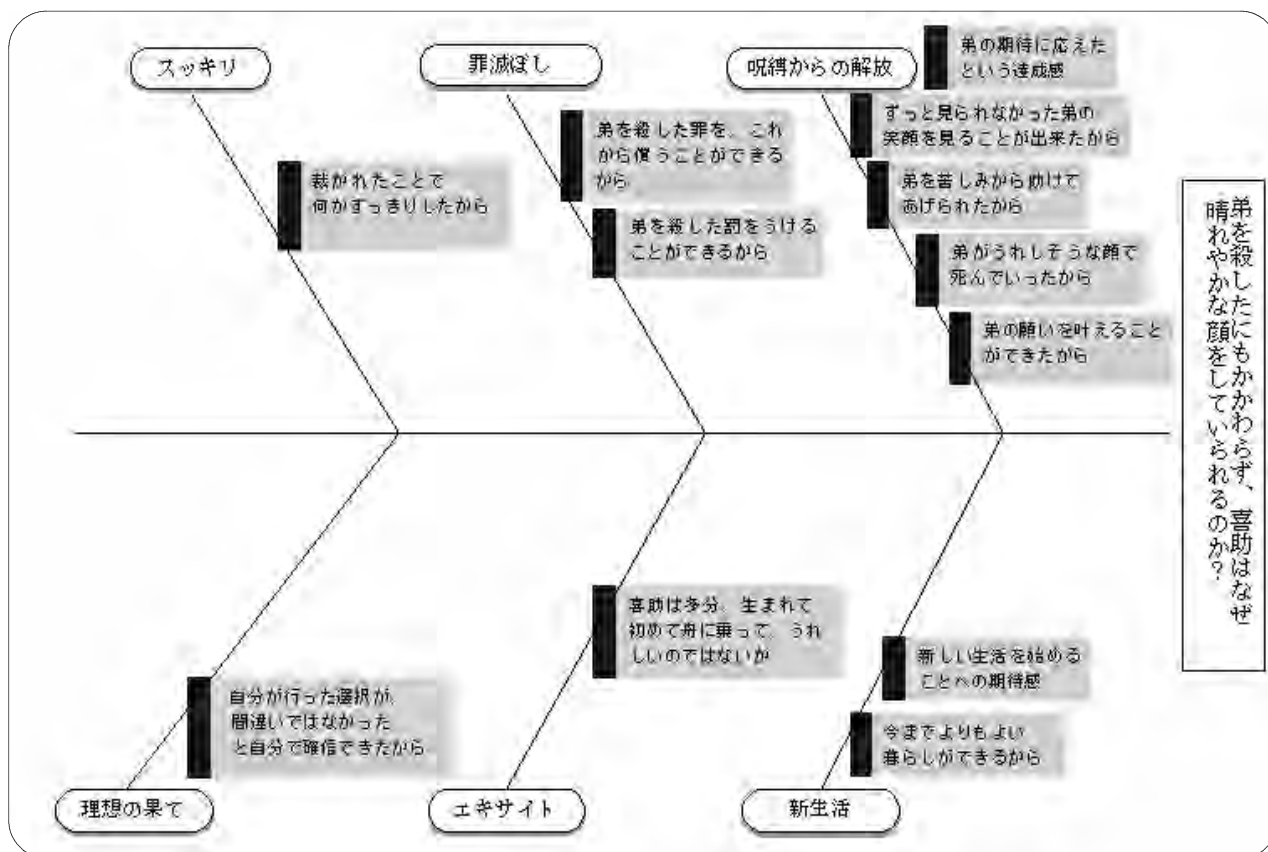
次頁に挙げるのは、弟を殺したにもかかわらず喜助が晴れやかな顔をしていられる理由について、生徒がフィッシュボーン法を用いて付箋を分類・整理した例である。



フィッシュボーン法で付箋を分類・整理する(全景)



フィッシュボーン法で付箋を分類・整理する(部分)



〔第2時〕

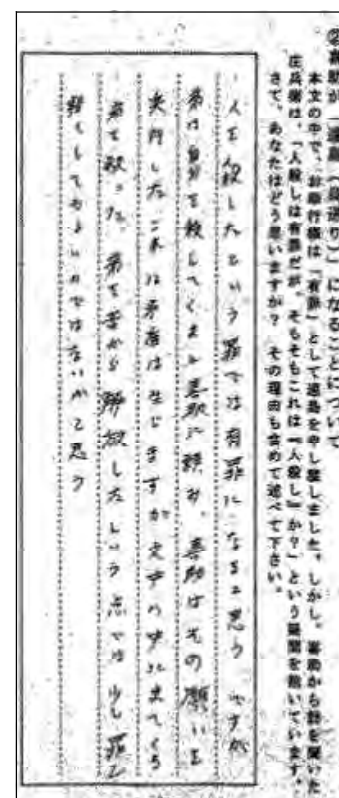
前時の学習を思い出してもらうために、まず、各グループの模造紙を掲示し、付箋の分類やタイトルについて確認させた。

その後、「喜助が遠島に送られること」と「島へ送られる喜助の気持ち」について、自分の考えを文章にまとめさせた。

以下に挙げるのは、生徒が書いた文章の例である。「喜助が遠島に送られること」については、ほとんどの生徒が喜助の行動に理解を示しつつも（実線）、当然と考えていた。「島へ送られる喜助の気持ち」については、弟を殺したという事実のみ注目するのではなく、「額は晴れやか」「いかにも楽しそう」等の表現にも着目して考えをまとめている生徒が多かった（波線）。

「喜助が遠島に送られること」について

- ・ 弟のことを思ってのことだとしても、致命傷を与え、死に迫りやっしたのは喜助である。それは事実。よってこれはりっぱな殺人である。遠島に送られるのも仕方ない。
- ・ 人を殺したという点では有罪になると思う。だが、弟は自分を殺してくれと喜助に頼み、喜助は弟のその願いを実行したのであった。弟を苦しみから救い解放したという点で、少し罪が軽くなってもよいのではないかと思う。



文章にまとめる

「島へ送られる喜助の気持ち」について

- ・罪は罪として受け入れている。最後に弟の願いを吐えられたので良かったと思っている。
- ・気持ちを切り替えて、弟の分まで生きようと前向きになっている。
- ・遠島では自分の居場所があり、所得もある。今の生活よりはとても良い生活になるはずなので、ありがたく思っている。また、自分の罪を償うことができるため、快い気持ちである。

6 評価の例（『高瀬舟』）

読む能力の評価は主に第2次と第3次で行った。第2次においては、「文中の叙述を基にして、喜助が弟を殺した理由を読み取っている」ことを、第3次においては、「文中の叙述を基にして、喜助が晴れやかな顔をしていられる理由を読み取っている」ことをそれぞれ評価規準として、付箋や模造紙に生徒が書いた記述内容を確認することで評価した。

関心・意欲・態度の評価は主に第3次で行った。『喜助が遠島に送られること』と『島へ送られる喜助の気持ち』について、自分の考えを文章にまとめようとしていることを評価規準として、生徒が書いた文章の記述を確認することで評価した。P19～20に挙げた第3次2時での生徒の記述例のように、喜助が殺人を犯した経緯にも着目して考えを形成している生徒や、「額は晴れやか」「いかにも楽しそう」等の喜助の描写にも着目して考えを形成している生徒を、「おおむね満足できる」状況（B）と判断した。『山月記』の授業では誤読をしている生徒が散見されたが、今回の『高瀬舟』の授業ではそのような生徒もなく、ほとんどの生徒は「おおむね満足できる」状況（B）であった。

7 成果と課題

〔成果〕

『山月記』における成果

- ・生徒は、登場人物の生き方や考え方についての意見を交流することを通して、自身の考えを形成し、表現することができた。特に、第3次で行った付箋を使った交流では、同じ行動であっても、角度を変えて見れば別の捉え方ができるということに生徒は気付いていった。生徒の見方を広げる学習活動となったものとする。

『高瀬舟』における成果

- ・生徒は、読みを交流することを通して、自身の考えを形成し、表現することができた。特に、個人の考えに閉じず、読みの交流を通して自身の考えを形成できたことは、生徒がより高次の思考を行えたことにつながるものとする。
- ・付箋を使い、読みの交流をスムーズに行うことができた。この背景には、『高瀬舟』に先だって実施した『山月記』の授業において、他者と交流するという学習活動を取り入れていたことがある。言語活動自体に生徒を慣れさせていくことの効果を実感した。

『山月記』『高瀬舟』を通じた成果

- ・生徒の意見や読みを付箋に書かせ、それをKJ法やフィッシュボーン法を用いて分類・整理させたことは、生徒の見方を広げたり整理したりしていく上で効果的であった。
- ・次頁に挙げるのは、『山月記』と『高瀬舟』の授業に対する生徒の所感である。生徒は他者と交流することを通して、自身の視点の広がりや自身の思考の深まりを感じたり（実線）、作品そのものへの理解が深まったと感じたり（波線）したことが分かる。また、授業後に行った自己評価では、約6割の生徒が、授業を通して自分の考えが「深まった」「やや深まった」と回答していた。

- ・皆の意見を聞いて自分の考えの幅が広がった。自分が気付くことのできなかったことにも目をやれた。
- ・他人の意見と自分の意見と比べることで、自分の考えについてよく考えることができた。
- ・人の意見を聞くことで別の視点からの考え方が分かり、より深く話の内容を知ることができました。

〔課題〕

『山月記』における課題

- ・付箋を使った学習場面では、指示の仕方やタイミング、生徒へのヒントの与え方等、授業を行ってみて初めて気付くことがあった。このような学習活動を円滑に行うには、教員自身にも慣れが必要である。

『山月記』『高瀬舟』を通じた課題

- ・『山月記』と『高瀬舟』の授業を比べると、読むことの深まりにおいて差が見られた。この要因としては、『山月記』と『高瀬舟』でそれぞれ行った付箋を使った交流のもつ意味合いの違いが考えられる。『山月記』の第3次で行った付箋を使った交流は、登場人物の生き方や考え方に対する意見を交換させるものであった。物事に対する見方を広げるという点（同じ事柄に対して、角度を変えて見れば別の捉え方ができるということに気付かせることができた点）では有効であったが、作品の読み自体を交流させるものではなかった。一方、『高瀬舟』の第2次と第3次で行った付箋を使った交流は、作品に対する読みを交流させるものであった。このことから、読むことの深まりにおいて差が生じたものとする。

事例 1 のポイント

1 思考力を育成するための工夫

事例 1 では、思考力を育成するための工夫として、生徒がものの見方、感じ方、考え方を広げていける学習場面を設定した。

具体的には、登場人物の生き方や考え方に対する意見や自身の読みを付箋に書いて交流することを通して、自身の見方を広げた上で、自身の考えを形成することを求めた。交流を通して自身の見方を広げさせていくために、グループごとに行う生徒同士の話し合いを絡ませる仕掛けとして、また、生徒の思考を促す仕掛けとして、KJ法やフィッシュボーン法といった思考ツールを用いて互いの考えを整理する学習を取り入れている。

2 その他のポイント

(1) 話し合いの指導

生徒同士が話し合う場面では、「生徒は自分の意見を表明するのみであり、実は生徒同士の話が絡んでいない」という状況が多々ある。そのような状況を避けるため、話し合いの場面においては、その目的に応じて、「話し合いの方法」についても適切に指示することが求められる。

たとえば、話し合いの目的が「生徒各自のものの見方、感じ方、考え方を広げること」にあるのなら、話し合いの場面においては、「互いに見解を表明すること」、そして、互いの見解を深めさせたり整理させたりするために「互いに質問すること」「互いから出された見解を分類・整理すること」等を、「話し合いの方法」として指示することになるであろう。話し合いにおいては結論は出さずともよく、オープンエンドで終わりでもよい。一方、話し合いの目的が「話し合いを通して何らかの結論を出すこと」にあるのなら、話し合いの場面においては、「互いに見解を表明すること」、そして、何らかの結論を出していくために「互いから出された見解を分類・整理すること」「出された見解を規準に照らして検討し、話し合いに参加する全員が納得できる帰着点を決めること」等を、「話し合いの方法」として指示することになるであろう。話し合い自体は結論に向かって収束するものとなる。

さて、今回の事例 1 における話し合い（『山月記』での第 3 次、『高瀬舟』での第 2 次と第 3 次）の目的は、「生徒各自のものの見方、感じ方、考え方を広げること」にあった。そこで、まず、自身の考えを付箋に書いて可視化させた上で、生徒同士の話を絡ませるため、「互いに質問すること」「付箋を分類・整理すること」を指示している。このような指示により生徒の話が絡んだことで、事例 1 での話し合いは、「生徒各自のものの見方、感じ方、考え方を広げる」という話し合いの目的を達成させる学習活動になったものと思われる。

(2) 思考ツールの活用

事例 1 では、思考を方向付け、考えることをサポートする思考ツールとして、KJ法やフィッシュボーン法を用いている。KJ法やフィッシュボーン法は、事象を分類・分析していくときに活用できるものである。

なお、思考ツールを用いる際には、思考ツールがもつ特徴を理解した上で、生徒の実態や学習のねらいに合わせて、適切なツールを選択することが必要である。

事例2 『源氏物語』を教材としたアクティブ・ラーニング型の授業例 ～ ジグソー学習の手法を取り入れた授業展開 ～

1 学習活動の概要

(1) 教材 物語『源氏物語』より「光源氏誕生」（古典B）

(2) 単元の見目標

- ・ 古典を読んで、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確にとらえ、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしようとする。（関心・意欲・態度）
- ・ 古典を読んで、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確にとらえ、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにする。（読む能力）
- ・ 古典に用いられている語句の意味、用法及び文の構造を理解する。（知識・理解）

(3) 取り入れる言語活動

資料から読み取ったことや資料について調べたことを伝え合い、議論することを通して課題について考察する。

(4) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	読む能力	知識・理解
登場人物の感情や宮中の人間関係を的確に読み取り、文章中の人物の人間、社会、自然などに対する感情について考察しようとしている。	登場人物の感情や宮中の人間関係を的確に読み取り、文章中の人物の人間、社会、自然などに対する感情について考察している。	本文の読解に関わる古文単語、文法事項、敬語表現を理解している。

(5) 指導と評価の計画（全7時）

次	学習活動	指導上の留意点	単元の評価規準と評価方法
1 【1時間】	●源氏物語の概要を捉える。 (1) 源氏物語についての説明を聞く。	○国語便覧を活用する。	
2 【4時間】	●本文の内容を把握する。 (1) 本文を音読する。 (2) 現代語訳をしながら内容を把握する。	○主語を補いながら現代語訳を考えさせる。 ○人物関係について把握させる。 ○作品の背景についても便覧を使いながら適宜説明する。	読む能力 (本文の読解に関わる古文単語、文法事項、敬語表現を基にして、桐壺の更衣を取り巻く人々の感情や、宮中の人間関係を的確に読み取っている。) 行動の確認 知識・理解 (本文の読解に関わる古文単語、文法事項、敬語表現を理解している。) 行動の確認

3 【 2 時 間 】	●「桐壺の更衣を死に追い詰めたのは誰か」について考察する。【ジグソー学習】 (1) 桐壺の更衣が実家に戻り亡くなる場面の説明を聞く。 (2) 「桐壺の更衣を死に追い詰めた一番の原因となったのは誰か」を個人で考える。 (3) 以下のA～Dのグループ（エキスパート班）に分かれ、自分達が担当する人物が桐壺の更衣のことをどう思っていたのか、また、桐壺の更衣に対してどのようなことをしたのかを考える。 A 帝 B 弘徽殿の女御 C 女御・更衣たち D 上達部・上人 (4) A～Dのそれぞれを担当していた4人でグループ（ジグソー班）を組み、各自が学習してきたことを伝え合う。 (5) 「桐壺の更衣を死に追い詰めた一番の原因となったのは誰か」「四者の弁解の余地」についてグループで議論する。 (6) 各グループごとに議論の結果を発表し、それをもとにクラスでクロストークをする。 (7) 「桐壺の更衣を死に追い詰めた一番の原因となったのは誰か」を個人で再考する。	○各グループに、それぞれの資料を配付する。 ○資料に不明な点がある場合や、その他の情報についても詳しく調べたい場合には、タブレット端末、日本史や世界史の資料集などを使って調べさせる。 ○資料から読み取ったことや資料について調べたことはワークシートにまとめさせる。 ○エキスパート学習でまとめたワークシートを参考にさせる。 ○ワークシートにまとめさせる。	関心・意欲・態度 桐壺の更衣を取り巻く人々の感情や宮中の人間関係について、互いに伝え合ったことや議論したことを踏まえ、考察しようとしている。 行動の確認 読む能力 桐壺の更衣を取り巻く人々の感情や宮中の人間関係について、互いに伝え合ったことや議論したことを踏まえ、考察している。 生徒による記述の分析
--	--	---	--

2 授業の様子

【第1次】 源氏物語の概要を捉える。

ここは1時間をかけて展開した。

前単元で学習した『更級日記』に登場した「少女」が『源氏物語』に対する憧れの気持ちを抱い

ていたことを思い出させながら、国語便覧を使い、『源氏物語』のあらすじや時代背景について説明した。

【第2次】 本文の内容を把握する。

ここは4時間をかけて展開した。

主語を補いながら現代語訳を考えさせることを通して、本文の内容を把握させた。また、「一の皇子（弘徽殿の女御の子（朱雀帝））」と「玉の男皇子（光の君）」それぞれに対する帝の想いを比較させ、皇子達それぞれの後ろ盾を含めた人間関係も把握できるように配慮しながら読解を進めた。

【第3次】 「桐壺の更衣を死に追い詰めたのは誰か」について考察する。【ジグソー学習】

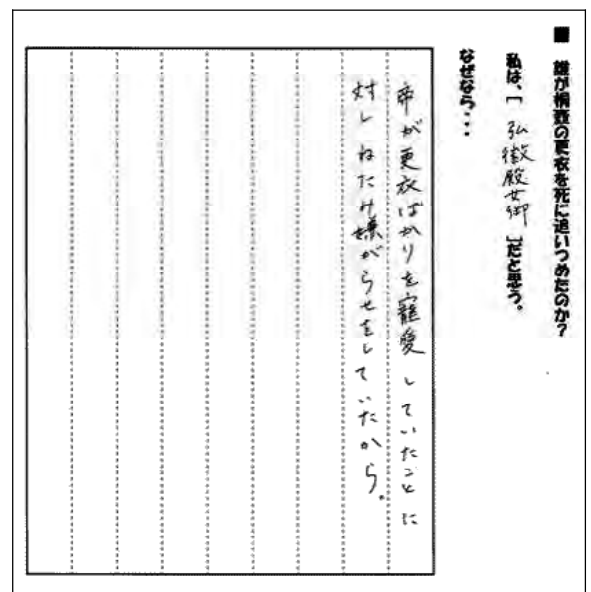
ここは2時間をかけて展開した。

〔第1時〕

まず、源氏が3歳のときに母親である桐壺の更衣が亡くなった経緯について、該当箇所『源氏物語』本文と現代語訳を併記したプリントを使い、簡単に説明した。

その後、「桐壺の更衣を死に追い詰めた一番の原因となったのは誰か」という問いを示し、ワークシート①に自分の考えを記入させた。生徒からは、「帝」「弘徽殿の女御」「女御・更衣たち」「光源氏」「桐壺の更衣の親」などが挙がった。

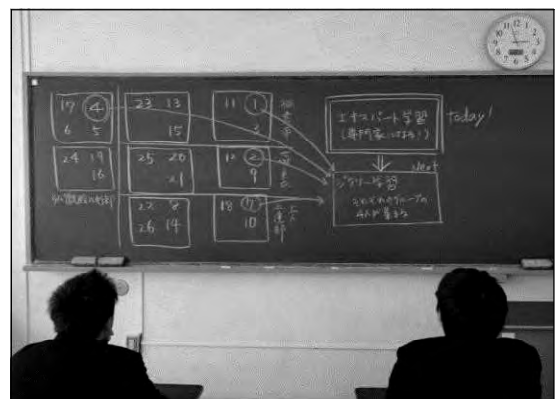
次に、エキスパート学習を行った。生徒を、帝担当グループ(A)、弘徽殿の女御担当グループ(B)、女御・更衣たち担当グループ(C)、上達部・上人担当グループ(D)の四種のエキスパート班に分け、各グループごとに、次頁に挙げた資料（該当箇所の本文と現代語訳を併記したもの）を配付した。そして、これらの資料から読み取ったことを基にして、自分たちが担当する人物が桐壺の更衣のことをどう思っていたのか、また、桐壺の更衣に対してどのようなことをしたのかを考えさせた。



ワークシート①



ワークシート①に考えをまとめる



ジグソー学習の流れを示し、生徒に学習の見通しをもたせる

帝担当グループに配付した資料の内容

(『源氏物語』桐壺巻より)

桐壺の更衣がふとした病気をなされ、実家へと退出なさろうとするが、帝は「なほしばしこころみよ」と、なかなか実家に下がることを許さない。五、六日の間に病は悪化し、桐壺の更衣の母が泣く泣く帝に奏上したため、帝が宮中からの退出を許しなされた場面。

弘徽殿の女御担当グループに配付した資料の内容

(『源氏物語』桐壺巻より)

帝は、桐壺の更衣の死後も四十九日までの法事を丁寧に行き行いなさる。女御・更衣たちの夜のお仕えも遠ざけなさって、毎日涙を流しなさる。その一方で、弘徽殿の女御は帝の様子を見て、「亡き後まで人の胸あくまじかりける人の御おぼえかな」と相変わらず容赦なくおっしゃる。弘徽殿の女御は桐壺の更衣の死後も嫉妬心をあらわにしていたことが推し量れる場面。

女御・更衣たち担当グループに配付した資料の内容

(『源氏物語』桐壺巻より)

帝がたくさんの女御・更衣たちを素通りなされ、桐壺の更衣のもとに足繁くお通いになるので、女御・更衣たちは、「あやしきわざ」をしては、桐壺の更衣の着物の裾を汚したり、馬道の戸を閉めて桐壺の更衣を閉じ込めたりと、数え切れないほどのいじめを繰り返す。見かねた帝は、後涼殿のお部屋を桐壺の更衣にお与えになるが、その他の更衣たちの恨みは晴らしようがないのであるという場面。

上達部・上人担当グループに配付した資料の内容

(白居易「長恨歌」より)

玄宗皇帝は楊家の美しい娘を妃として迎える。それ以降、天子は朝早く起きて政治の仕事をするのがなくなってしまう。さらに天子は、宮中の他の女性たちに見向きもしなくなってしまう。三千人の寵愛が一人に集中してしまったのである。しかしながらあるとき、反乱が起き、皇帝の住まいにまで危険が迫ることとなる。急ぎ天子は都から逃げ出すが、思うように進めず、とうとう兵士まで皇帝の言うことを聞かなくなってしまう。そして、楊貴妃は天子の前で殺されてしまうという場面。

これらの資料について不明な点がある場合や、その他の情報についても更に詳しく調べたい場合には、タブレット端末、日本史や世界史の資料集を使って調べさせた。ただし、インターネットで調べる際には、ウィキペディアやブログのような書き手の匿名性が強いWEBページからの情報の取扱いに注意させた。

資料から読み取ったことや資料について調べたことは、ワークシート②にまとめさせた。その際、記入した内容が、配付した資料からまとめたものなのか、インターネットで調べたことからまとめたものなのかの区別ができるよう、それぞれ色の違うペンで書くように指示を与えた。

帝担当グループ（A）、弘徽殿の女御担当グループ（B）、女御・更衣たち担当グループ（C）は、配付

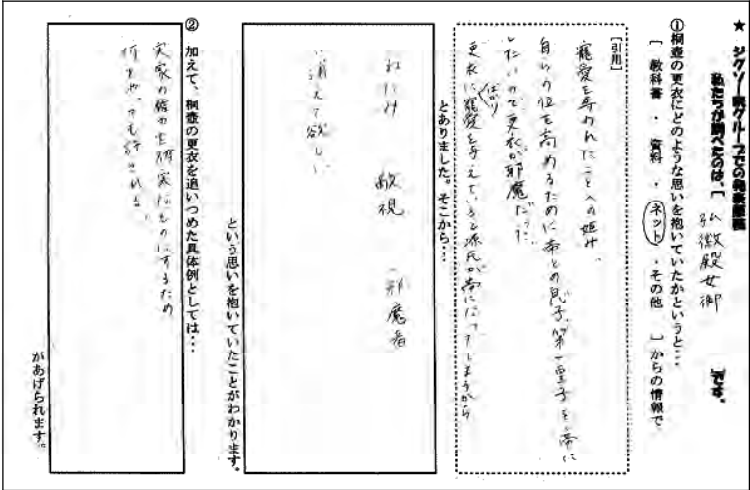
★グループで出た意見をまとめるメモとして使う★

桐壺の更衣を道に付めた具休例 桐壺の更衣の母を道に付せてあげた。 天皇が桐壺の更衣の母を道に付せてあげた。 天皇が桐壺の更衣の母を道に付せてあげた。 天皇が桐壺の更衣の母を道に付せてあげた。	「桐壺帝」が桐壺の更衣を道に付せてあげた。 桐壺の更衣の母を道に付せてあげた。 桐壺の更衣の母を道に付せてあげた。 桐壺の更衣の母を道に付せてあげた。 桐壺の更衣の母を道に付せてあげた。
---	---

ワークシート②

資料や日本史・世界史の資料集、タブレット端末を使いながら、おおむね順調に学習を進めることができた。一方、上達部・上人担当グループ（D）は、配付資料が長恨歌の一部分であり、上達部・上人が桐壺の更衣に対してとった言動が書かれているものではなかったため、始めのうちは苦戦していた。そこで、教師がグループを回りながら、上達部・上人担当グループを重点的に指導した。

活動に目処のついたグループから、次時の学習で使うワークシート③を記入させた。



ワークシート③

〔第2時〕

エキスパート学習でそれぞれ違う人物を担当した4人でグループ（ジグソー班）を組み直した。

まず、ワークシート③を使いながら、自分が担当した人物が桐壺の更衣のことをどう思っていたのか、また、桐壺の更衣に対してどのようなことをしたのかを伝え合わせた。

次に、それぞれが伝え合った内容を加味した上で、「桐壺の更衣を死に追い詰めた一番の原因となったのは誰か」、また、『『帝』『弘徽殿の女御』『女御・更衣たち』『上達部・上人』それぞれの弁解の余地』についてグループで議論をさせた。

その後、各グループごとに、自分たちが議論した内容を発表させ、クラスでクロストークを行った。四者の弁解の余地については、以下のような意見が出た。

帝の弁解の余地

- 帝は宮中での権力関係にうんざりしていたのではないか。宮中での生活に閉塞感を感じていたことも考えられる。だから、愛する女性を得て歯止めがきかなくなってしまったのではないか。
- 恋する気持ちはどうしても止めることができないものだと思う。

弘徽殿の女御の弁解の余地

- 自分が一番先に入内したのに、後から入内した桐壺の更衣に帝の寵愛をもっていかれてしまい、おもしろくなかったのだと思う。
- 右大臣家に生まれ育ち、高いプライドがあるだけに、自分より格下の桐壺の更衣に負けることが許せなかったのだろう。

女御・更衣たちの弁解の余地

- 桐壺の更衣が自分よりも身分が低いから、あるいは自分と同じくらいの身分だからこそ、その更衣に帝の寵愛を独占されたことが悔しかったのではないか。
- 実家の権力の維持と繁栄のためにも、帝の寵愛を得たいと思って必死だったのではないか。

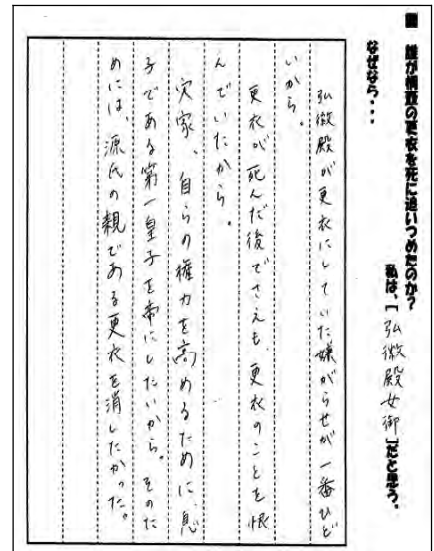
上達部・上人の弁解の余地

- 一人の女性に入れ込んで政治を怠る帝に対し、しっかりしてほしいと思うのは、役人として当然なのではないか。また、中国でのように世が乱れるのも困る。だから、帝や桐壺の更衣に対して冷ややかな態度をとってしまうのは、仕方なかったと思う。

クロストークの後、「桐壺の更衣を死に追い詰めた一番の原因となったのは誰か」という問いを個人で再考させ、ワークシート④に記述させた。

以下に挙げるのは、第3次の初めに生徒が書いたワークシート①と第3次の最後に生徒が書いたワークシート④を比較したものである。ここから、それぞれの生徒の考えがどのように変化したのかが分かる。

生徒A、生徒Bは、主にエキスパート学習での内容を踏まえて人物像をふくらませ、課題について深く考察することができている（実線）。また、生徒Cは、ジグソー班やクラスでのクロストークでの議論を経て、自分なりの考察を深めていることが分かる（波線）。生徒D、生徒Eは、他者の意見を取り入れながら（波線）、自分のエキスパート学習での成果（実線）を踏まえて考察を深めることができている。いずれの生徒の見解も、ワークシート①よりワークシート④の方が、内容がより充実していることが分かる。



ワークシート④

生徒A（エキスパート学習では弘徽殿の女御を担当）

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは
→弘徽殿の女御

〔理由〕

帝が桐壺の更衣ばかりを寵愛していたことに対してねたみ、嫌がらせをしていたから。

ワークシート①

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは
→弘徽殿の女御

〔理由〕

弘徽殿の女御が桐壺の更衣にしていた嫌がらせが一番ひどいから。桐壺の更衣が死んだ後でさえも、更衣のことを恨んでいたから。実家、自らの権力を高めるために息子である第一皇子を帝にしたいから。そのためには、源氏の親である桐壺の更衣を消したかったのだと思う。

ワークシート④

生徒B（エキスパート学習では上達部・上人を担当）

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは
→（記述なし）

〔理由〕

（記述なし）

ワークシート①

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは
→上達部・上人

〔理由〕

玄宗皇帝は楊貴妃を寵愛しすぎて政治を怠り、貴族の不満が高まって安史の乱が引き起こされた。それによって楊貴妃は殺された。このことを源氏物語で置き換えると、帝は桐壺の更衣を寵愛しすぎて政治を怠ったために、上達部や上人は、「楊貴妃の例も引き出でつつ」というような態度をとるようになり、その結果、宮中には帝や桐壺の更衣に対する「見えない包囲網」ができたのではないかな。こう考えると、桐壺の更衣を死に追い詰めたのは、そのような宮中の雰囲気をつくった上達部・上人だと思う。

ワークシート④

生徒C（エキスパート学習では上達部・上人を担当）

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは

→帝

〔理由〕

帝が桐壺の更衣を寵愛しすぎたために、周囲の女御たちの妬みを買うことになってしまったから。

ワークシート①

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは

→帝

〔理由〕

桐壺の更衣を寵愛しすぎてしまったから。それにより、桐壺の更衣は女御・更衣たちの反感を買ってしまい、精神的にも肉体的にも追い詰めてられてしまった。帝が桐壺の更衣を寵愛しすぎなければ、女御・更衣たちの反感を買うこともなく、政治を心配した上達部・上人から冷ややかな態度をとられることもなかったに違いない。

ワークシート④

生徒D（エキスパート学習では弘徽殿の女御を担当）

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは

→帝

〔理由〕

帝は右大臣の娘の弘徽殿の女御をさしおいて、桐壺の更衣を御寵愛しすぎた。それが原因で桐壺の更衣は憎まれ、死に追いやられた。

ワークシート①

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは

→弘徽殿の女御

〔理由〕

帝が桐壺の更衣を過度に寵愛したことが原因で、他の女性たちからのいじめが起こるようになったのだが、やはり愛というのは仕方がない。しかし、それが桐壺の更衣を死に追い詰めたとは言い難い。やはり、そのいじめのリーダー格である弘徽殿の女御が死に追い詰めた一番の人物であると考えられる。

ワークシート④

生徒E（エキスパート学習では帝を担当）

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは

→桐壺の更衣の親

〔理由〕

入内しなければ、桐壺の更衣は帝と会うこともなく、他の女御・更衣たちに妬まれることもなかった。入内したことによって、桐壺の更衣は悩むことになり、病に倒れ、死ぬことになったと思うから。

ワークシート①

桐壺の更衣を死に追い詰めたのは

→帝

〔理由〕

他の女御・更衣に嫉妬されたり、嫌がらせをされたりしたことで桐壺の更衣は精神的に追い詰められていったが、そのような事態を引き起こした元々の原因が帝にあるから。帝は桐壺の更衣の身分も分かっていながら、自分の一方的な思いばかりをぶつけ、桐壺の更衣を悩ませた。また桐壺の更衣が病になった際も、自分のことばかりを考え、実家に帰らせず、気を休めてやらなかった。帝の自分勝手で行き過ぎた愛が、桐壺の更衣を死に追い詰めた一番の原因だと思う。

ワークシート④

また、以下に挙げるのは、今回の授業に対する生徒の所感である。

- (a) 桐壺の更衣など全然気にもしなかったけれど、この学習を通して、源氏物語に興味をもち少し読みたくなりました。
- (b) 桐壺の更衣を死に追い詰めた人を探すために彼女の周囲の人々についても詳しく学習したので、作品中の人間関係や、人物それぞれの思惑をより深く理解することができた。
- (c) 登場人物それぞれの心情を知り、物語の内容もより深く知ることができた。
- (d) 「長恨歌」を読んだことによって、教科書の本文中で表現されていたことがはっきりと分かり、読み深めることができた。
- (e) グループのメンバーからの話を聞いて、自分が考えていたのとは違う意見が出たときは、「なるほど。そういう見方もあるのか。」と思った。違った視点で読み深めることができた。
- (f) 今回の学習で、桐壺の更衣を死へと追い詰めた主な原因は弘徽殿の女御であると考えたが、桐壺の更衣は、帝からの御寵愛もプレッシャーだったと思う。いろんな面からの圧力に耐えられなかったのだろう。
- (g) 現代も昔も人々の思うことは似ていると思った。
- (h) 一夫多妻制は夫がうまく対応しないと大変なことが起こる。女性は恐い。

(a)からは、作品への興味関心の高まりが見て取れる。(b)(c)(d)からは、作品そのものへの理解が深まった（実線）ことが見て取れる。(e)(f)からは、他者との交流により、自分が気付かなかった点に気付き、課題への考察を深めている（波線）ことが分かる。(g)(h)からは、古典作品をより自分に身近なものとして捉えることができていることが分かる。

3 評価の例

読む能力の評価は、主に第2次と第3次に行った。第2次においては、「本文の読解に関わる古文単語、文法事項、敬語表現を基にして、桐壺の更衣を取り巻く人々の感情や、宮中の人間関係を的確に読み取っている」ことを評価規準として、生徒の発言や学習の様子を確認することで評価した。「努力を要する」状況（C）と判断した生徒には、敬語表現を手がかりにして主語を考えさせたり、読解のポイントとなる文法事項に気付かせたりするといった手立てを個に応じて行った。第3次での読む能力の評価は、この單元における読む能力の主とする評価として行った。「桐壺の更衣を取り巻く人々の感情や宮中の人間関係について、互いに伝え合ったことや議論したことを踏まえ、考察している」ことを評価規準として、生徒が書いたワークシート①とワークシート④の記述を分析することで評価した。P28～29に挙げた第3次2時での生徒A、B、Cの記述例のように、エキスパート学習やクロストークの内容を踏まえて自分なりの考察を深めている生徒を、「おおむね満足できる」状況（B）と判断した。また、P29に挙げた第3次2時での生徒D、Eの記述例のように、多角的な視点から自分なりの考察を深めている生徒は、「おおむね満足できる」状況（B）の中でも優れていると判断し、事例実践校においては「十分満足できる」状況（A）と見なした。

知識・理解の評価は主に第2次に行った。「本文の読解に関わる古文単語、文法事項、敬語表現を理解している」ことを評価規準として、生徒の発言や学習の様子を確認することで評価した。「努力を要する」状況（C）と判断した生徒には、敬語表現や読解のポイントとなる文法事項を辞書や文法書で確認させるといった手立てを個に応じて行った。

関心・意欲・態度の評価は主に第3次に行った。「桐壺の更衣を取り巻く人々の感情や宮中の人間関係について、互いに伝え合ったことや議論したことを踏まえ、考察しようとしている」ことを評価規準として、グループやクラスでの生徒の議論の様子を確認することで評価した。また、エキスパート学習で学んできたことの伝え合いを踏まえて、人物の感情を推測したり人物それぞれの弁解の余地を想像したりして、積極的に意見を出して議論を進めようとしている生徒は、「おおむね満足できる」状況（B）の中でも優れていると判断し、事例実践校においては、「十分満足できる」状況（A）と見なした。

4 成果と課題

〔成果〕

- ・生徒は、思考を深めるのに役立つ知識を伝え合い、それを踏まえて、各自で課題について考察することができた。第3次の初めに生徒が書いたワークシート①と第3次の最後に生徒が書いたワークシート④を比べると、ワークシート④では、エキスパート学習やクロストークの内容を踏まえて考察が深められているものが目立った。
- ・課題に対する自身の見方を形成するのに役立つ知識を学習させた上で、互いの見解を交流させたことは、より多角的な視点からの考察を実現させる上で効果的であったと考える。
- ・今回の学習については、生徒自身もP30に挙げた「所感」のように、自身の思考や作品に対する理解の深まり、また、他者と交流する学習の意義を自覚している。ちなみに、授業前と授業後に行った授業に対するアンケート（生徒50名対象）を比較すると、以下のような結果であった。ここからも、他者と交流する学習の意義や効果を生徒自身が実感していることが分かる。

- ・「友人と意見を交換することが有意義か」という質問に対して、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」と答えた生徒が【72%→80%】と上昇した。
- ・「ジグソー学習を通して、友人の見解を踏まえ、深く考察することができたか」という質問（授業後アンケートにのみ設けた質問）に対し、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」と答えた生徒の割合は92%であった。

〔課題〕

- ・今回のエキスパート学習に配付した資料は、「帝」「女御・更衣たち」「弘徽殿の女御」担当グループと「上達部・上人」担当グループとでは、内容のレベルに差があった。一見、課題との関わりが薄いように感じられる資料を配付した「上達部・上人」担当グループには、配付資料と本文との関わりを示す「楊貴妃の例も引きいでつつ」などの表現に着目させるなどして、生徒が課題に迫るための支援をもう少し手厚くしても良かった。

事例 2 のポイント

1 思考力を育成するための工夫

事例 2 では、思考力を育成するための工夫として、生徒がものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりしていける学習場面を設定した。

具体的には、生徒各自がエキスパート学習で学んできた内容をジグソー班で伝え合い、議論することを通して、課題について考察することを求めた。交流を通して自身の見方を豊かにし、そこからより高次の思考を形成させていくために、インフォメーションギャップを利用して生徒同士の考えを交流させる仕掛けとして、また、より高次の思考を形成していくのに役立つ知識を学習させる仕掛けとして、ジグソー学習の手法を取り入れている。

2 その他のポイント

(1) ジグソー学習

ジグソー学習を行う大前提は、「この授業における学習のねらいを達成するには、ジグソー学習を行うことが効果的である」という教師の判断があることである。その上で、ジグソー班での学習課題とエキスパート班での学習課題を適切に設定することが求められる。特に、知識構成型ジグソー法について言えば、エキスパート班で学習する課題については、その学習の結果がジグソー班で探究する課題の解決につながるものでなければ、ジグソー学習が効果的に機能するとは言いがたい。

事例 2 では、エキスパート学習での課題（「帝」「弘徽殿の女御」「女御・更衣たち」「上達部・上人」は桐壺の更衣のことをどう思っていたのか。また、桐壺の更衣に対してどのようなことをしたのか。）に対する「解答」が、ジグソー班で探究する課題（「桐壺の更衣を死に追い詰めた一番の原因となったのは誰か」）に対する自分の見方を形成するためのヒントになっている。

(2) インターネットを用いた調べ学習の指導

インターネットを用いて調べ学習を行う場合には、どのWEBページへのアクセスを認めるかについて、授業者に判断が求められる。書き手が「明確なもの」と「そうでないもの」も含めて、調べ学習に便利なWEBページは多い。このため、授業者は、調べ学習を行う目的に留意し、どのWEBページを参考資料としてよいのかについて判断することが求められる。

事例 2 の調べ学習に関しては、授業者は、生徒が調べ学習を通して「帝」「弘徽殿の女御」「女御・更衣たち」「上達部・上人」について正確に把握し、そこで得た知識をその後の古典の学習にも生かしていくことをねらっている。このため、ウィキペディアやブログのような書き手の匿名性が強いWEBページからの情報は、そのまま鵜呑みにして活用するのではなく、記載されている内容の妥当性について複数のWEBページをあたって判断した上で活用するように指導した。

事例3

『食と想像力』『思い込みの危険性』の発展学習における、 アクティブ・ラーニング型の授業例 ～ 「思考のすべ」を用いた話合いの学習 ～

【本実践について】

事例実践校では、現代文Bの授業において、総合的な言語能力の育成を目指した大単元を実施した。具体的には、二つの教材（随想『食と想像力』、評論『思い込みの危険性』）で学んだ後に、その発展学習として、それらの文章で示された「想像力の欠如」「思い込みの強さ」という視点を基に、現代社会で生じている問題とその解決策について生徒に考察させる話合いの学習を行った。以下に示したものが、この大単元の流れである。この大単元の第3次に行った発展学習の部分（波線）を、事例3として取り上げる。

第1次（全6時間）：随想『食と想像力』の読解

第2次（全5時間）：評論『思い込みの危険性』の読解

第3次（全7時間）：随想『食と想像力』、評論『思い込みの危険性』で示された視点を基にした話合いの学習（発展学習）

1 学習活動の概要

(1) 教材 随想『食と想像力』、評論『思い込みの危険性』（現代文B）

(2) 単元目標

- 文章から読み取った視点を切り口として世の中の問題について話し合うことを通して、社会についての自分の考えを深めたり発展させたりしようとする。（関心・意欲・態度）
- 文章から読み取った視点を切り口として世の中の問題について話し合うことを通して、社会についての自分の考えを深めたり発展させたりする。（話す・聞く能力）

(3) 取り入れる言語活動

世の中の問題について話し合うことを通して、問題の解決策を考える。

(4) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	話す・聞く能力
社会における問題に対して、自分の考えを明らかにし、問題の解決策を考えようとしている。	社会における問題に対して自分の考えを明らかにし、問題の解決策を考えている。

(5) 指導と評価の計画（全7時）

次	学習活動	指導上の留意点	単元の評価規準と評価方法
1 【2時間】	●世の中の「問題」を見つけ出し、その「問題」の特徴についてグループで話し合う。 (1)自分たちの身の回りで起きている「問題」を複数挙げる。 (2)それらの「問題」について、その原因が「想像力の欠如」にあると思われるものをA、「思い込みの強さ」にあると思われるものをBとして、AとBに分類する。	○これから行う発展学習の課題を提示し、学習の見通しをもたせる。 ○社会問題だけでなく、自分の身近な問題にも目を向けさせる。 ○具体例を挙げて説明し、生徒に分類のポイントをイメージさせる。 ○ワークシートにまとめさせる。	関心・意欲・態度 世の中の問題の共通点や相違点を自分なりに考え、問題をAとBに分類しようとしている。 行動の観察
2	●前時に自分たちが行った分類について、その理由をグループで話し合う。		

【1時間】	(1)前時に行った分類において、どうしてそのように分類したのか、その理由を話し合う。 (2)クラス全体に発表する「問題」を、AとBそれぞれ一つに絞る。 (3)グループごとに「問題」を発表する。また、自分たちがその「問題」をどのように分類したのかを説明する。	○「問題」は当事者の視点で見ると判断が難しくなるため、第三者の視点で捉えさせるようにする。 ○「グループの全員が納得できるもの」という観点から絞らせる。 ○各グループに板書させる。 ○発表を聞くときには、ワークシートにメモを取らせる。	話す・聞く能力 世の中の問題の共通点や相違点を自分なりに考え、AとBの分類とその理由を他者に説明している。 行動の確認
3【1時間】	●前時に各グループから挙げられた「問題」をどう分類するかについて、クラスで話し合う。 (1)前時に各グループから挙げられた「問題」が、「想像力の欠如」(A)と「思い込みの強さ」(B)のどちらが原因で起きているのかについて議論する。 (2)クラスで話し合い、「問題」をAとBに分類する。	○「問題」に対する生徒の意見が割れた場合には、複数の生徒に意見を言わせ、説得力のある方を選ばせる。 ○両方の原因が考えられるものもあるので、生徒から出された意見を尊重する。 ○板書して、分かりやすく可視化する。	話す・聞く能力 世の中の問題の共通点や相違点を自分なりに考え、AとBの分類とその理由を他者に説明している。 行動の確認
4【2時間】	●前時に分類したAとBそれぞれの「問題」の共通点と相違点について話し合う。 (1)前時に分類したAとBそれぞれの「問題」の共通点と相違点についてグループで考える。 (2)グループでの話し合いの結果を基に、クラスで話し合う。	○意見が出にくい場合には、視点を絞って比較するよう助言する。 ○各グループでどのような話し合いがされているかを把握する。適宜助言して話し合いを円滑に進行させる。	関心・意欲・態度 世の中の問題の共通点や相違点を自分なりに考え、それを他者に説明しようとしている。 行動の観察
5【1時間】	●「想像力の欠如」や「思い込みの強さ」によって引き起こされる「問題」の解決策を考える。 (1)各「問題」の特徴を踏まえた上で、「問題」を解決するにはどのような対策や思考の持ち方が必要であるのかを考える。	○全員に解決策を発表させる。	話す・聞く能力 自分なりに考えた問題の解決策を理由とともに他者に説明している。 生徒のスピーチの内容の確認 関心・意欲・態度 自分なりに考えた問題の解決策を他者に説明しようとしている。 生徒のスピーチの確認

2 授業の様子

【第1次】 世の中の「問題」を見つけ出し、その「問題」の特徴についてグループで話し合う。

ここは2時間をかけて展開した。

まず、1学期に授業で学んだ随想『食と想像力』と評論『思い込みの危険性』の内容を簡単に復習した。『食と想像力』は、日本の猫がタイの労働者の賃金以上に高価な食事をしているという事実を挙げ、私たちには想像力をもつ義務があり、タイの労働者にはそういったことを想像しない権利があるということを述べた文章である。『思い込みの危険性』は、スイスの牛飼いの少年が牛の乳を持ち上げて時間を正確に言い当てた話題を基にして、「思い込み」は思考の可能性、柔軟性、融通性を狭めること、また、思い込みにとらわれると結果的に問題の本質とは違う落とし穴にはまる危険があるということを述べた文章である。

そして、世の中の問題の多くが「想像力の欠如」や「思い込みの強さ」によって起きているのではないかという仮説を提示した後に、この発展学習における課題を以下のように示した。

どういう「問題」が「想像力の欠如」を原因として起きており、どういう「問題」が「思い込みの強さ」を原因として起きているのかを分類し、それらの「問題」の共通点を見いだせば、解決の糸口が見えるのではないか。自分たちで「問題」の解決策を考えてみよう。

勿論、「問題」はそんなに単純ではなく、多様な原因が交錯して引き起こされている。しかし、話し合いを通して「問題」を解決する糸口を見いだすという学習体験は、これからの人生を生きていく生徒にとって、極めて重要である。勉強が得意な生徒ばかりではなく、自分たちでどのように問題に立ち向かえばいいのか、その術を知らない生徒も多いからこそ、この授業を行いたいと考えた。

最初に、以下のように生徒に問いかけた。

①自分たちの身の回りで起きている「問題」を複数挙げてみよう。

生徒は何を挙げればよいのか戸惑っている様子であった。それでも、各グループを回り、ヒントとして社会問題や学校で起きている問題などを挙げていくと、どのグループも複数の「問題」を挙げることができた。

次に、以下のように発問した。

②自分たちが挙げた「問題」を、その原因が「想像力の欠如」にあると思われるものをA、「思い込みの強さ」にあると思われるものをBとして、AとBに分類してみよう。

最初、生徒は分類に苦戦していた。前述したように、「問題」はそれほど単純ではなく、多くの原因が交錯している。ほとんどの「問題」はAとBの両方を原因に含んでいる。

そこで、教師が例として一つの「問題」を挙げ、それがAとBのどちらと自分が考えるかについて、理由を示しながら説明した。これにより、生徒は、ここでの学習のねらいが『問



グループで話し合う

題』の原因についての正解を出すこと」ではなく、「自分がそのように考える理由を明確にすること」自体にあることを理解できたようであった。その後の話し合いは順調に進んだ。2時間をかけ、すべてのグループが、自分たちの挙げた「問題」をAとBに分けるとともに、そう考えた理由もワークシート①に書くことができた。

【自分たちの題】

(A) いじめ問題	B
(理由) 相対的にいじめやいじめを考えた。72.11 自分たちがいじめを考えた。72.11に書いた。いじめを考えた。72.11に書いた。	いじめを考えた。72.11に書いた。いじめを考えた。72.11に書いた。
(B) 人種差別	A
(理由) いじめを考えた。72.11に書いた。いじめを考えた。72.11に書いた。 自分たちがいじめを考えた。72.11に書いた。自分たちがいじめを考えた。72.11に書いた。 自分たちがいじめを考えた。72.11に書いた。自分たちがいじめを考えた。72.11に書いた。	自分たちがいじめを考えた。72.11に書いた。自分たちがいじめを考えた。72.11に書いた。

ワークシート①

【第2次】 前時に自分たちが行った分類について、その理由をグループで話し合う。

ここは1時間をかけて展開した。まず、以下のように発問した。

その「問題」を、なぜA（B）と分類したのか。その理由を説明できるようにしてみよう。

前時の授業では、グループごとに、その「問題」についてA（原因が「想像力の欠如」にあると思われるもの）とB（原因が「思い込みの強さ」にあると思われるもの）のどちらと分類したのか、また、そのように分類した理由についてワークシート①にまとめさせてはいたものの、感覚的に何となく話しているような生徒も見受けられたため、分類の理由を改めて確認させた。どのグループにおいてもそれほど時間はかからずに分類の理由はまとまった。

そこで、クラス全体に発表する「問題」を、「グループの全員が（分類の理由も含めて）納得できるもの」という観点から、AとB一つずつに絞らせた。

その後、各グループの代表者に「問題」を板書させた。その際、「AとBは明記しなくて良い」「AとBのどちらの『問題』を先に書いても良い」という指示を与えた。これは、他のグループが書いた「問題」に対し、自分たちはそれらをAとBのどちらだと思うかを考えさせるためであった。

各グループの代表者が板書した「問題」に対し、それをAとBのどちらだと思うかを各グループで話し合わせた後、その「問題」を板書したグループに、自分たちがそれをAとBのどちらと捉えたのかを理由とあわせて説明させた。生徒には、各グループの発表内容を聞きながらワークシート②にメモをとらせた。

次頁に挙げるのは、各グループが挙げた「問題」と、そのAとBの分類を示したものである。

他班の「問題」を分類する。その際、必ず理由を付けて考える。

(1) 班 A 2人組	B 3人組
(2) 班 A 音声を覚える装置の改良	B 音声を覚える装置の改良
(3) 班 A いじめ問題	B 産業革命は社会環境への悪影響
(4) 班 B 人種差別	A いじめ
(5) 班 B 倫理問題	A いじめ問題

ワークシート②

【1班】

- A マララさん（世界には学校に通えない子どもたちがいる問題）
B えん罪

【2班】

- A いじめ
B 授業での先生からの質問

【3班】

- A いじめ
B 人種差別問題

【4班】

- A 環境破壊
B いじめ

【5班】

- A 難民受け入れ問題
B 人種差別問題

【6班】

- A いじめ
B 体罰による事件

四つのグループが「いじめ」を取り上げていた。このうち、三つのグループはA（「想像力の欠如」から起きる問題）と捉えたのに対し、一つのグループはB（「思い込みの強さ」から起きる問題）と捉えていた。同じ「問題」であっても、その「問題」に対する捉え方（AとB）は理由次第で違ってくることを、生徒も感じている様子だった。

【第3次】 前時に各グループから挙げられた「問題」をどう分類するかについて、クラスで話し合う。

前時のワークシート②を参照させながら1時間をかけて展開した。まず、以下のように発問した。

前時に各グループから挙げられた「問題」が、「想像力の欠如」（A）と「思い込みの強さ」（B）のどちらが原因で起きているのかについて議論してみよう。

生徒は「発表」という形では話をするが、自由に「議論」という形になると、途端に意見が出せなくなる。そこで、各「問題」について生徒に挙手をさせ、全員一致したものについては、その「問題」は挙手の結果のとおりで決定とした。この時間の挙手の結果を整理したものが、右に示した「第3次での板書」である。

「世界には学校に通えない子どもたちがいる問題」「難民受け入れ問題」「環境破壊」については、「自分たちを含めた誰もが、他者を思いやる想像力に欠けている」という点で、全員がAだと一致した。また、「えん罪」は「捜査上の強い思い込みが誤った捜査をしてしまう原因である」という点で、全員がBだと一致した。

一方、「いじめ」「授業での先生からの質問」「人種差別問題」「体罰による事件」については挙手の結果が割れたため、教師による司会のもと、クラスで議論させることを試みた。議論においては、黒板を使って生徒の意見を可視化していくことを心掛けた。

「いじめ」については、AとBの両方の捉え方がでてくることは想定していた。実際、「いじめの原因は、加害者が被害者の気持ちを想像できないことにあるのだ」という見方と、「いじめの原因は、加害者側の『（いじめなど）やっていない』という思い込みの強さにあるのだ」という見方が対立し、議論において生徒たちの意見はまとまらなかった。

そこへ、ある生徒から『「いじめ」は、被害者の痛みや気持ちを想像できない加害者の『想像力の欠如』に問題がある。また、それを周囲で見ている人たちも、人の痛みや気持ちを想像する力が欠如していると思う。加害者は、軽い気持ちで『「いじめ」をやっていることが多いのではないか。』

（意見が割れなかったもの）
A（「想像力の欠如」が原因）
・世界には学校に通えない子どもたちがいる問題
・難民受け入れ問題
・環境破壊
B（「思い込みの強さ」が原因）
・えん罪
（意見が割れたもの）
いじめ
・授業での先生からの質問
・人種差別問題
・体罰による事件

第3次での板書

だとすれば、それは『思い込みの強さ』などというレベルではない。」という意見が出たことで、多くの生徒が納得し、クラスの見方はAにまとまった。

その他の「問題」については、「授業での先生からの質問」（「この生徒はこの問題ならばできるだろう」という教師の思い込みがある）と「人種差別問題」（自分たちの「皮膚の色」は相手のそれよりも優性であるという思い込みがある）は、Bということでクラスの見方はまとまった。「体罰による事件」については、「生徒の気持ちを想像できない教師の想像力の欠如によるものだ」という見方と、「生徒を厳しく律することが生徒の為になるのだ」という教師の思い込みの強さによるものだ」という見方が拮抗したが、最終的にはBということでまとまった。

授業の初めのうちは黙っている生徒もいたが、議論は徐々に活発になっていき、チャイムの音が聞こえた瞬間には、「え、もう終わり？」「もう少し時間があれば」という生徒の声も聞かれた。

【第4次】 前時に分類したAとBそれぞれの「問題」の共通点と相違点について話し合う。

ここは2時間をかけて展開した。

前時の内容を右に示した「第4次での板書①」のように黒板に整理した上で、以下の発問をした。

①前時に分類したAとBそれぞれの「問題」の共通点と相違点についてグループで考えてみよう。

まずは各グループで話し合わせた。生徒は前回の授業あたりから積極的に思考し、コミュニケーションもよく取り合っているように見えたが、課題自体が複雑で分かりにくかったこともあり、頭をひねっていた。そこで、次のように指示を加えた。

A（「想像力の欠如」が原因）
・世界には学校に通えない子どもたちがいる問題
・難民受け入れ問題
・環境破壊
・いじめ

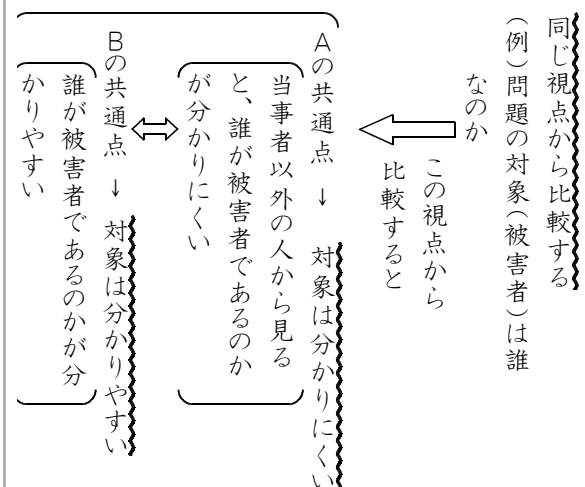
B（「思い込みの強さ」が原因）
・えん罪
・授業での先生からの質問
・人種差別問題
・体罰による事件

第4次での板書①

②そもそもこれらの「問題」は、「想像力の欠如」や「思い込みの強さ」を原因として出てきた問題なのだから、ここで発想を変え、僕らは「どういう時（どのような問題に直面した時）」に想像力が働きにくくなるのか、また「どういう時（どのような問題に直面した時）」に思い込みが強くなってしまふのかという視点から両者を比較し、共通点と相違点を探ってみよう。

各グループを回って生徒の話合いの様子を見ると、良い視点や意見をもちながらも、発表する自信がなかったり、自分の表現したいことを上手に伝えられずにもどかしい気持ちを抱いたりしている生徒の姿が目についた。もう一押しすれば良い意見が出てくると考え、以下のように指示するとともに、右に示した「第4次での板書②」のように、黒板を使って考え方を整理した。

③比較する場合には、同じ視点で比べることがポイントである。「問題の対象（被害者）は誰なのか」「その問題は世界で起きていることなのか」「その問題は日本特有の事例なのか」など、同じ視点から比較してみよう。



第4次での板書②

すると、比較のポイントをつかんだ生徒の中から素晴らしい意見が聞こえてきた。このうち、生徒Yと生徒Tが述べた内容を以下に示す。

(生徒Y)

Aは、問題があまりに大きすぎて、自分の身近の問題としてなかなか感じにくいものであると思います。自分たちと同じくらいの年なのに学校に通えない子どもたちがいることも、難民がいることも、環境の問題も、どれも深刻な問題であることはニュースなどで分かっているつもりです。でも、問題自体が大きすぎるために、自分の直接の問題としては感じにくいという特徴をもつと思います。いじめについても、私は、たまたまそれを身近なこととして経験したことがなかったために、自分としては想像力がもちにくいように思います。

それに対して、Bは、その問題を身近に感じやすいものだと思います。たとえば、えん罪事件などは、もし自分が当事者になったらどうしようなどと想像しやすいように感じます。また、授業で先生から「これは大丈夫だな」などと言われて指名される時には、その先生の思い込みの強さを感じるし、体罰についても、先生の思い込みの強さがあるんだろうなということが想像できます。

(生徒T)

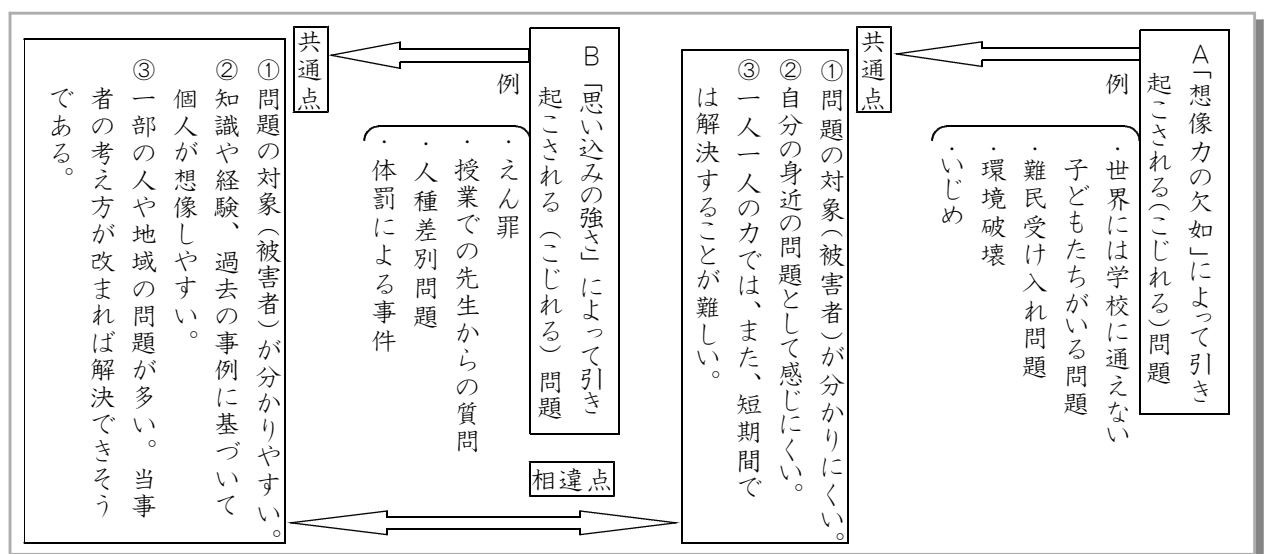
Aの「想像力の欠如によって引き起こされる問題」は、一人一人では、そして短期間では解決できそうにないものが多いと感じます。先程、Aについては「問題が大きすぎて」という意見がY君から出ました。何とかしなければならぬ問題であることは分かっていますが、ではどうしたら良いかとなると、思考が停止してしまうとか……想像すらできなくなって、その問題について考えること自体を、つい回避してしまうように思います。

それに対して、Bの「思い込みの強さによる問題」は、人種差別問題を除けば、不利益を被っているのはある特定の人であること、また、思い込みの強さをもっている人も一部であることから、改善していく、または防止していける可能性を感じます。

生徒Yは、問題が身近に感じやすいものであるかどうかという視点からAとBそれぞれに共通点を見だし、他方との違いを明らかにしている。また、生徒Yの意見を聞いた生徒Tは、問題解決の可能性という視点からAとBそれぞれに共通点を見だし、他方との違いを明らかにしている。

勿論、クラスは生徒Yや生徒Tのような生徒ばかりではなく、中には自分の意見がまとまらず、話しながら混乱している生徒がいたことも確かである。また、生徒Yや生徒Tが述べた内容についても、正しいとは言い難い見方が含まれているかもしれない。しかし、彼らが自分たちで話し合い、そこから自分たちなりの結論を導き出したことには、一定の評価が与えられると考える。

最後に教師が生徒の意見を要約し、以下の「第4次での板書③」のように黒板を使って整理した。



【第5次】 「想像力の欠如」や「思い込みの強さ」によって引き起こされる「問題」の解決策を考える。

ここは1時間をかけて展開した。以下のように発問した。

①各「問題」の特徴を踏まえた上で、「問題」を解決するにはどのような対策や思考のもち方が必要であるのかについてスピーチをしよう。

グループで話し合わせると、どうしても「話す生徒」と「聞き役になる生徒」とに分かれてしまう。そのため、言語活動としてグループでの話し合いを取り入れる授業（単元）の最後には、このような時間を設け、全員に話をさせることにしている。

スピーチでは、「自分の見識を広げていくこと」や「他者に対する豊かな想像力をもつこと」について述べた生徒が見られた。また、「初めは難しくてどのように考えていったら良いか分からなかったが、全く異なる問題に実は共通点があるということが面白く、徐々にたくさん話せるようになった。」「今後、Aのような問題に対しても自分から関心を向け、自分に何かできないかなどと考えていくことが重要であると感じた。」等の感想を話す生徒もいた。

3 評価の例

関心・意欲・態度の評価は主に第1次、第4次、第5次で行った。第1次においては「世の中の問題の共通点や相違点を自分なりに考え、問題をAとBに分類しようとしている」ことを評価規準として、グループでの話し合いに臨む生徒の様子を観察することで評価した。また、第4次においては「世の中の問題の共通点や相違点を自分なりに考え、それを他者に説明しようとしている」ことを評価規準として、グループでの話し合いに臨む生徒の様子を観察することで評価した。第1次、第4次での関心・意欲・態度の評価において「努力を要する」状況（C）と判断した生徒には、課題を分かりやすい言葉でその生徒に伝え直したり、考え方のヒントを出したり、同じグループの生徒の考え方を参考にさせたりするといった手立てを個に応じて行った。特に第4次においては、P39に挙げた生徒Yや生徒Tのように、自分で比較の視点を見だし、その視点から問題の共通点と相違点を説明しようとしている生徒は、「おおむね満足できる」状況（B）の中でも優れていると判断し、事例実践校においては「十分満足できる」状況（A）と見なした。第5次においては「自分なりに考えた問題の解決策を他者に説明しようとしている」ことを評価規準として、生徒のスピーチの様子を確認することで評価した。このスピーチに至るまで6時間をかけて学習してきたこともあり、ほとんどの生徒のスピーチからは、自分なりの見解を聞き手に伝えようとする意欲がうかがえ、「おおむね満足できる」状況（B）と判断した。

話す・聞く能力の評価は主に第2次、第3次、第5次に行った。第2次と第3次においては「世の中の問題の共通点や相違点を自分なりに考え、AとBの分類とその理由を他者に説明している」ことを評価規準として、話し合いに臨む生徒の発言内容を確認することで評価した。第5次での話す・聞く能力の評価はこの単元における話す・聞く能力の主とする評価として行った。「自分なりに考えた問題の解決策を理由とともに他者に説明している」ことを評価規準として、生徒のスピーチの内容を確認することで評価した。自分の考えを理由とともに話している生徒の中で、問題の本質を自分なりに推測し、そこから解決策を考えている生徒は、「おおむね満足できる」状況（B）の中でも優れていると判断し、事例実践校においては「十分満足できる」状況（A）と見なした。

4 成果と課題

〔成果〕

- ・社会で起きている「問題」が、どのようなことが原因で生じているのか、また、今後このような「問題」に自分がどのように向き合っていくのかについて、生徒は自分の考えをまとめることができた。特に、話し合いを通して「問題」がもつ特徴について気付かせた上で、その解決策を考えさせたことは、広い視野に立って思考する経験をさせることにつながったと考える。
- ・「比較」「分類」「理由付け」といった観点から発問したことは、生徒の思考を促したり掘り下げたりしていく上で効果的であったと考える。
- ・講義中心の授業をしている時よりも生徒たちの主体的な姿勢が見られた。

〔課題〕

- ・話し合いのテーマが難しく、生徒に内容を理解させるのに手間取った。
- ・このような授業が得意な生徒とそうでない生徒がいるため、授業が軌道に乗るまでに時間がかかった。このような授業が得意でない生徒が集まってしまったグループには、なるべく意識的に助言するようにしたが、完全にサポートできたとは言い難い。グループの話し合いを活性化させるためのヒントを十分に用意する必要がある。

事例3のポイント

1 思考力を育成するための工夫

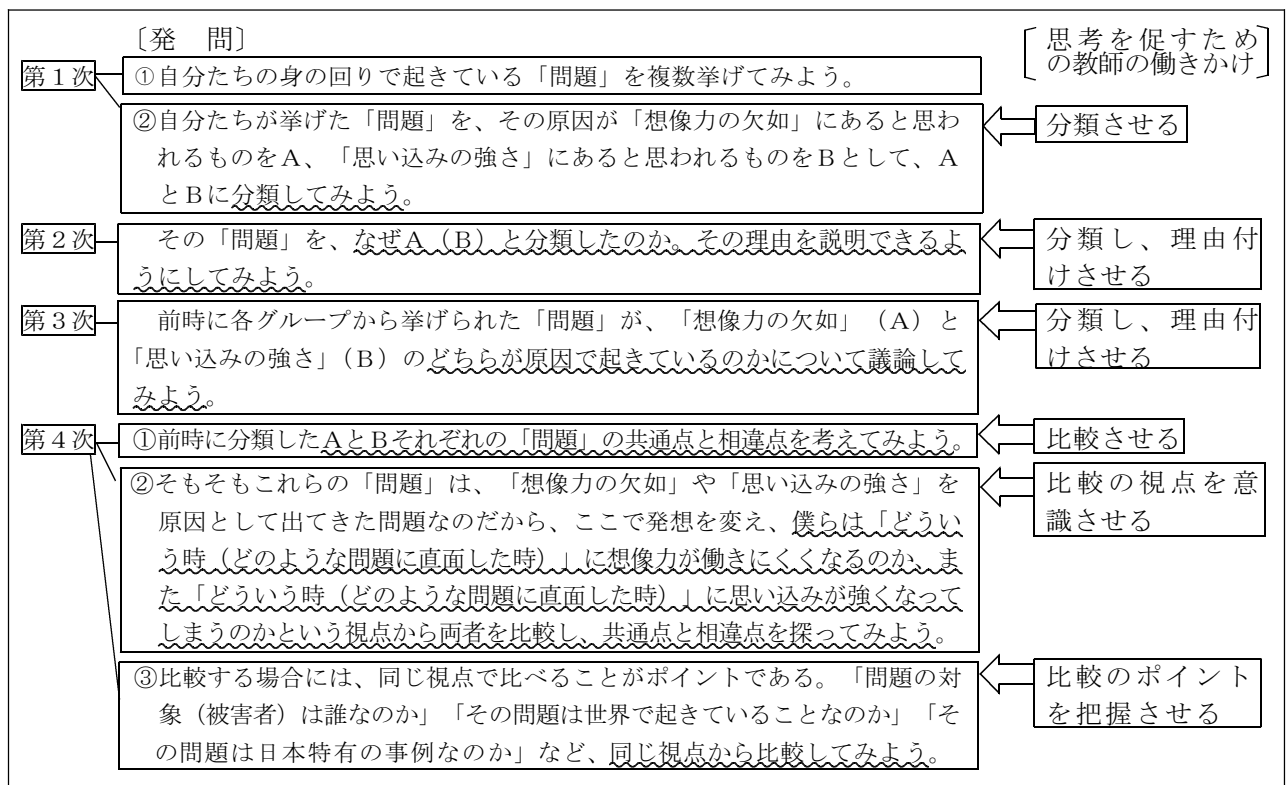
事例3では、思考力を育成するための工夫として、生徒がものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりしていく学習を取り入れている。

具体的には、世の中の問題を見つけ出し、それについて話し合うことを通して、問題の解決策を考えることを求めた。自身の見方を豊かにし、問題の本質に迫る深い思考を実現させていくために、生徒に思考させる学習場面においては、生徒の思考を促す仕掛けとして、教師の発問に「比較」「分類」「理由付け」といった「思考のすべ」を取り入れている。

2 その他のポイント

(1) 生徒の思考を促す指導 ～「思考のすべ」を用いた教師の働きかけ～

生徒に思考させる際は、単に「考えてごらん」と指示するのではなく、考えるための視点を示したり、問題意識をもたせたりする教師の働きかけが必要である。事例3では、生徒に思考させる場面においては、「比較」（ある視点に従って、複数の事象（情報）の共通点や相違点を明らかにすること）、「分類」（ある視点に従って、複数の事象（情報）をグループ分けすること）、「理由付け」（考えや意見の根拠を明示すること）等の「思考のすべ」を以下のように発問に取り入れることで、生徒の思考を促している。このことにより、生徒はどのように思考することが求められているのかを把握し、自ら考えようとする姿勢を強めていったものと思われる。



なお、事例3においては、第1次～第4次での学習課題自体に「比較」「分類」「理由付け」といった要素が組み込まれている。「思考のすべ」は個々の生徒に向けた発問や支援に用いることも有効であるが、この事例3のように、各次で扱う学習課題自体に組み入れると、生徒各自が学習における思考の進め方を明確に把握できることから、個人の学びが充実し、ひいては教室集団の学びも充実していくことが期待できる。